



López, María Mercedes

Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos



Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

enseñanza

¿quiénes?

(serie cursos)

¿por qué?
¿cómo?
¿para qué?

Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos

María Mercedes López
Miriam Emilia Medina
(compiladoras)





Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos

Compilado por:
María Mercedes López
Miriam Emilia Medina







Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos

Compilado por:

María Mercedes López

Miriam Emilia Medina

Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos / María Mercedes López ... [et al.] ; compilado por María Mercedes López ; Miriam Emilia Medina. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-525-6

1. Formación Docente. I. López , María Mercedes II. López , María Mercedes, comp. III. Medina, Miriam Emilia, comp.
CDD 378.007

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Cursos

sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

| ÍNDICE |

| INTRODUCCIÓN |

Concebimos a la formación docente como un proceso fundamentalmente reflexivo sobre la práctica, que implica centrarnos en la enunciación y el análisis de qué, por qué, para qué y cómo enseñar; asimismo, contempla a quiénes enseñar. La formación de profesores reflexivos constituye un eje que fundamenta y atraviesa la formación de los futuros docentes, como contenido y estrategia formativa. Formar profesionales reflexivos implica, entre otras cosas, trabajar sobre las representaciones que portan tanto los estudiantes como los docentes en torno a diversas cuestiones que atañen a la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos disciplinares, los vínculos en el aula, en la institución y con la comunidad.

La formación docente inicial debe promover, a nuestro entender, la revisión permanente de las prácticas de enseñanza y su impacto en la construcción de la subjetividad de los estudiantes -docentes en formación-, al igual que la de los profesores formadores. Queremos apostar por la promesa de un tiempo futuro, ofreciendo una herencia cultural en el presente: iniciar a los estudiantes en la enseñanza y darles confianza en que podrán realizar su obra con las nuevas generaciones.

Entendemos que, para lograrlo, deberán deconstruir[1] la herencia cultural y reconstruir saberes en busca de otros sentidos; probable-

[1]Utilizamos el término "deconstruir" en consonancia con lo acuñado por Derrida, J. (1995): "deposición o descomposición de una estructura". Consiste en deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos muestra como único y/o hegemónico y/o dominante. Derrida, Jacques (1995). *Espectros de Marx.* Trad. de J.M. Alarcón & C. de Peretti. Madrid, Ed. Trotta.

mente, necesiten de otros para concretarlo: profesores, colegas y/o estudiantes. Este proceso de transformación seguirá si logran instalar la reflexión sobre sus acciones educativas, considerándola necesaria en el transitar docente. En este sentido, resulta imprescindible generar un espacio de trabajo de los estudiantes con la reflexión sobre sus prácticas educativas.

Enmarcamos la formación en una concepción pedagógica crítica[2] y de la experiencia[3], que movilice a los estudiantes a vivenciar su propia transformación como profesionales reflexivos, autónomos, emancipados y con autoridad pedagógica, capaces de proveer caminos alternativos que garanticen el cumplimiento del derecho a la educación para todos.

Queremos compartir este libro en el que se describe, analiza y reflexiona acerca de la propuesta desarrollada en el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente, para las siguientes carreras: Profesorado de Comunicación Social; Profesorado de Ciencias Sociales; Profesorado de Educación, en la Universidad Nacional de Quilmes, con profesores, formadores y estudiantes. Entendemos que la problematización y articulación de la dimensión reflexiva y la práctica de la intervención constituyen los ejes sobre los cuales la propuesta formativa se desarrolla. El eje que nos planteamos en este espacio curricular no es sólo la planificación y desarrollo de las prácticas de enseñanza,

[2]Entendemos "reflexión" según Dewey: "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que las sostienen y las conclusiones a las que tiende" (citado en Bárcena, 2005, p. 152). Bárcena, F. (2005). La Experiencia Reflexiva En Educación. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

[3]Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona, Alamo. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553

sino su análisis en tres dimensiones: a) la producción y análisis de registros de observación en las instituciones, como insumo fundamental para las propuestas de enseñanza que elaboren; b) el acompañamiento que realizamos en sus residencias y el trabajo que en ese marco nos damos para analizar las propuestas realizadas y ajustarlas para mejorarlas; c) el análisis post-residencia como "retorno global sobre la experiencia" (Edelstein, 2011).[4]

¿Qué observamos que generan en términos de expectativas y posibilidades? Las prácticas de enseñanza que se desarrollan generan expectativas y emociones diversas: significan, para nuestros estudiantes, la posibilidad de entrar al mundo de la profesión docente, asumiendo responsabilidades propias del trabajo profesional; la valoración de la experiencia y su aprovechamiento, bajo el supuesto de que la práctica es el momento de trabajar en aquello que se ha estudiado y vivenciar las características de la profesión elegida y de sí mismos en ese rol; la construcción que implica ser un docente en formación y las implicancias que ello puede tener en relación con el propio crecimiento personal y profesional que la práctica habilita, y el sentido de sus elecciones vocacionales.

Por este motivo, consideramos relevante dar a conocer el modo de trabajo en el espacio, los fines pedagógicos, los dispositivos y estrategias implementadas con los estudiantes a lo largo del año. Nos proponemos acercarnos a las dinámicas desplegadas en el Taller para pensar de qué manera (mediante la observación, la lectura, el análisis de casos, la planificación, las reformulaciones, la práctica en el aula y sus reflexiones) los estudiantes se acercan a la complejidad del campo

[4]Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

de las prácticas profesionales y pueden ir configurando el rol docente en diferentes espacios educativos.

La formación en las prácticas nos convoca como equipo docente a interpelar nuestra propia práctica y las que nuestros estudiantes construyen en situación formativa. También a ponerlas en diálogo con las de colegas co-formadores, habida cuenta que las prácticas se configuran en instancias y repertorios que, en distintos niveles de desarrollo y análisis, posibilitan la concreción de un hacer docente en situaciones escolares diversas y significativas.

Con el transcurso del tiempo, hemos observado, desde el equipo docente, la necesidad de construir espacios de socialización y reflexión en los cuales emerja la mirada de los otros, en consenso o en disenso; lugares en los cuales se fomente la construcción de aprendizajes en la alteridad, en los que se redescubran las aristas ético-políticas de la educación, en los que se relacione y ponga en tensión la teoría y la práctica en las instituciones y los espacios educativos.

Consideramos que, en la actualidad, es imprescindible aportar a la construcción de nuevos espacios abiertos a la escucha, y la posibilidad de ensayar con otros que estén dispuestos a repensar el lugar de la enseñanza y los aprendizajes en diferentes contextos. En este sentido, la presentación de los capítulos que se desarrollan a continuación invita a la lectura, el pensamiento, a hacer y volver a pensar lo que hacemos en y desde la docencia. Constituyen aportes para pensar la práctica docente en clave didáctica y presentan actividades plausibles de ser realizadas en el marco de un curso.

En el primer capítulo, "¿De qué hablamos cuando hablamos de formar profesores reflexivos?", las autoras abordan el trabajo con los

registros producidos por los estudiantes en formación en la instancia de Prácticas y Residencias, como uno de los caminos posibles para generar procesos reflexivos en la enseñanza. Proponer a los estudiantes que realicen un análisis de sus propios registros se fundamenta en que éstos dan cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que se encuentra desarrollando, a la vez que favorece la reflexión y la toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia. Estas reflexiones documentadas van construyendo un archivo vivo de aprendizajes profesionales, siempre disponibles de ser recuperadas y modificadas.

En el segundo capítulo, "El acompañamiento a los futuros profesores. Experiencias y articulaciones", las autoras describen, analizan y reflexionan sobre la propuesta desarrollada en el Taller de Prácticas de la Enseñanza. Presentan el modo de trabajo en el espacio, las finalidades pedagógicas, los dispositivos y estrategias implementadas en y con los estudiantes a lo largo del curso. Se proponen acercar a los lectores a la dinámica desplegada en el Taller a fin de pensar de qué modo (mediante la observación, la lectura, el análisis de casos, la planificación, las reformulaciones y la práctica en el aula) los estudiantes se acercan a la complejidad del campo de la práctica docente y pueden ir asumiéndose en dicho rol, en los diferentes espacios educativos transitados. La experiencia formativa y los aprendizajes producidos del equipo docente confirman la necesidad de promover la construcción de espacios de socialización y reflexión en los cuales emerja la mirada de los otros para que, en consenso o en disenso, se recreen lugares en los cuales se fomente la construcción de aprendizajes en la alteridad, en los que se redescubra la arista política de la educación, en los que se relacione y ponga en tensión la teoría y la práctica en las

instituciones y los espacios educativos. En la formación de profesores, adquiere relevancia aportar a la construcción de espacios abiertos a la escucha y la posibilidad de ensayar con otros experiencias e intervenciones que permitan repensar el lugar de la enseñanza y los aprendizajes en los diferentes contextos.

El tercer capítulo, "Enlazando autobiografías escolares y trayectorias profesionales", aborda el trabajo con el relato autobiográfico como dispositivo que posibilita organizar la memoria, otorgar sentido a las experiencias vividas, pensar acerca de la propia identidad y las elecciones profesionales, y develar o des-ocultar, a través de la reflexión, aspectos velados de la propia trayectoria social y escolar, para contribuir al cambio de mirada o la resignificación de la propia trayectoria profesional. Las autoras presentan diferentes modos de trabajo a partir de las autobiografías escolares de los practicantes implementados en el Taller de Prácticas de la Enseñanza, considerando su relevancia en la formación inicial del profesorado. A partir de la socialización y discusión acerca de elementos o situaciones surgidos del análisis efectuado sobre las narrativas autobiográficas, muestran cómo las mediaciones institucionales posteriores habilitan la posibilidad de hacer conscientes ciertas disposiciones estructurales de los docentes en formación, como base para asistir al desarrollo de una identidad profesional comprometida en su propio proceso de aprender a enseñar desde un posicionamiento crítico y coherente con los fundamentos explicitados en sus propuestas de residencia.

En el cuarto capítulo, "Mirar para observar. Registrar para analizar", se presenta el trabajo desarrollado sobre los registros de pares, en sesiones de post-análisis reflexivo y retroalimentaciones, como estrategia transversal en el Taller. Este tipo de estrategia se sostiene en

el análisis de los registros de observación de las propias prácticas y el retorno recursivo en el trabajo de reconstrucción de la experiencia de prácticas en términos de los aprendizajes producidos.

El quinto capítulo, "¿Cómo narran los estudiantes sus experiencias pedagógicas?", brinda un aporte al proceso de formación de los docentes, desde la atención y el espacio que consiguen las narrativas en el campo actual de las ciencias sociales. Para ello, la autora considera que la producción de los relatos tanto escolares como pedagógicos son estrategias narrativas potentes, constituyen dispositivos valiosos para trabajar con los docentes en formación y en actividad; porque propician la generación de saber pedagógico, e instancias de reflexión y cambio en las prácticas docentes. Se incorporan contribuciones académicas significativas, de especialistas que vienen trabajando las narrativas en educación en el último tiempo; además, se proponen y recuperan diferentes experiencias narrativas docentes, a través de los relatos de sus propias autorías.

El sexto capítulo, "La evaluación en clave didáctica: abordajes para la formación docente", aborda la evaluación en educación como un tema controvertido y complejo; al mismo tiempo, lo conjuga con la relevancia de retomar el concepto, problematizarlo y traducirlo en clave didáctica, dando así elementos para proponer intervenciones en la enseñanza. La dimensión histórica del concepto es un aspecto relevante, como también las controversias respecto a la evaluación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, realizando una articulación constante entre problematizaciones y propuestas. La autora propone un recorrido a través de la multiplicidad de trabajos surgidos acerca de la cuestión: cómo confrontan las nuevas conceptualizaciones con la "mirada" tradicional de la evaluación; a la vez, desarrolla propues-

tas para la intervención en la enseñanza, tomando conceptos clave de teóricos relevantes desde una perspectiva alternativa. La desnaturalización de las prácticas de evaluación en perspectiva tradicional constituye parte del propósito del artículo, como así también brindar conceptualizaciones que permitan realizar propuestas superadoras para la enseñanza y los aprendizajes.

El séptimo capítulo, "La evaluación a través del portafolio: una experiencia de formación reflexiva", presenta la propuesta de evaluación a partir del *portafolio* como instrumento principal, donde se representan los aprendizajes y el proceso de construcción de identidad profesional de los estudiantes. Partiendo de un marco a partir del cual se entiende la evaluación puesta al servicio de quien aprende, con su función esencialmente formativa, se describen experiencias de los estudiantes durante el proceso de elaboración y presentación del portafolio, con el fin de analizar y reconocer procesos que permiten generar apreciaciones valiosas en torno a la construcción que realizan los estudiantes sobre el saber pedagógico en juego. Las autoras proponen el portafolio como vía de acceso a los nuevos saberes de la práctica que los profesores producen, a las transformaciones en sus modos de pensar y de intervenir en las aulas, mediados por procesos analíticos y reflexivos.

En "Posibilidades y reflexiones sobre los usos de las tecnologías de la información y la comunicación en las Prácticas", las autoras sostienen que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) intervienen e interfieren en diferentes ámbitos que conforman la realidad social, favoreciendo el conocimiento, la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales, redefiniendo de este modo, y en ocasiones, las prácticas educativas.

Se propone juzgar la incidencia de las tecnologías en la formación del conocimiento práctico en los estudiantes que se encuentran cursando el último tramo de los distintos profesorados, recuperando analíticamente el uso que hacen de los recursos tecnológicos o tecnológico-didácticos, entendidos como instrumentos mediadores de las relaciones entre estudiantes, los contenidos y las relaciones entre practicantes. En ese marco, se busca reflexionar sobre la necesidad de que se despliegue una intencionalidad pedagógica a la hora de incorporar recursos tecnológicos en las prácticas de la enseñanza; cuáles son las percepciones de los estudiantes, las dificultades, los aciertos y las cuestiones a mejorar sobre el uso de las TIC en las prácticas y residencias.

Referencias bibliográficas

- Anijovich; R y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Ed. Aique.-Perrenaud, P. (2001). Disponible en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html. Consultado 01/03/2017
- Perrenaud, P (2001) Disponible en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html. Consultado 01/03/2017.

| CAPÍTULO 1 |

¿De qué hablamos cuando hablamos de formar profesores reflexivos? La reflexión sobre la práctica. El análisis de los registros

María Mercedes López

La reflexión sobre la práctica constituye un ejercicio esencial para mejorar la práctica. Permite revisar la experiencia de un sujeto que estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta, aunque los utiliza permanentemente en su accionar. Este conocimiento puede ser reconstruido a través de la reflexión y, de este modo, revisado, analizado críticamente, reconstruido, con el objetivo de permitir modificaciones, considerando lo difícil que resulta develar "lo oculto" (Anijovich, 2009, p. 22).

Ahora bien, no se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea; la reflexión debe hacerse de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes (Perrenoud, 2001). Se reconocen distintos niveles de reflexión: se puede comenzar con un nivel descriptivo, sin ninguna distancia con la práctica, y luego se buscan razones y se formulan preguntas para avanzar en una comprensión más profunda de las acciones, apoyándose no sólo en opiniones personales sino en conceptos teóricos e investigaciones.

Aprender a "reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (Perrenoud, 2001, p. 50). Además, la reflexión será más

elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación (Anijovich, 2009, pp. 54-55).

El trabajo con los registros

Proponer a los estudiantes que realicen un análisis de sus propios registros se fundamenta en que éstos dan cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, y favorece la reflexión y la toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia.

A continuación, formulamos una serie de preguntas relacionadas con los distintos momentos de elaboración, para promover distintos niveles de reflexión.

A. Cuando elaboran sus registros:
  - ¿Qué relación establecen entre la descripción y la reflexión en sus propios registros?
  - ¿Cómo es esa reflexión?
  - ¿En qué se basan para realizar las reflexiones?
  - ¿Qué implica para ustedes una reflexión crítica?

B. Para evidenciar el lugar que está teniendo la escritura del registro en su formación, les pedimos que fundamenten sus respuestas con pasajes de sus registros.
  - ¿Estoy utilizando la escritura como un sustituto de la acción?
  - ¿Qué lugar le doy a la autorreflexión en el ejercicio de mi escritura?

C. ¿Qué preguntas formularían para avanzar en una comprensión más profunda de las acciones narradas?

- ¿Qué considero que tendría que revisar del registro para evidenciar los marcos de referencia, los prejuicios que se hacen presentes (consciente o inconscientemente)? ¿Cómo problematizar las situaciones vividas?

Actividad:

A continuación, exponemos fragmentos de registros reflexivos elaborados por estudiantes, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- Para avanzar en una comprensión más profunda de las acciones narradas, ¿qué preguntas nuevas formularían?
- ¿Pueden develarse creencias o hipótesis sobre las que sustentan las prácticas narradas? Desarrolle.
- ¿Qué supuestos de enseñanza y aprendizaje se pueden evidenciar a través de estos registros?
- Les proponemos vincular el registro con situaciones vividas en sus propias prácticas. ¿Qué relaciones pueden establecer? Plantee cuestiones propositivas.
- ¿Qué relación pueden encontrar entre las experiencias registradas y su propia experiencia escolar como alumnos?
- ¿Qué problemáticas se pueden evidenciar?

Fragmento reflexivo correspondiente a la segunda clase de una estudiante (A) cursante del Taller de Prácticas:

Al iniciar la clase observo que un grupo de varones están jugando en red. Frente a esta situación les pido que por favor guarden un ratito sus computadoras. Espero un momento para que esto ocurra, pero el grupito seguía con el

juego, entonces les digo abiertamente que voy a esperar a que ellos terminen de jugar para empezar la clase. Allí uno a uno comienza a guardarla. Este era un grupo que en la clase anterior también había estado en ocasiones muy disperso por las mismas causas. Después de esta situación el grupo intervino en todas las actividades, pero siempre había que estar atento porque volvían a sacar la computadora (...).

Asimismo, la situación en la que el grupo de estudiantes no dejaba de jugar en sus computadoras me descolocó un poco, pero me pareció que tenía que intervenir, si no la clase se hubiera desarrollado sólo para los dos o tres estudiantes que no participaban de ese juego. También se presentó una situación en la que una alumna no quería trabajar en grupo, se sentó sola y no había forma de que pudiera incorporarse a otro grupo. En este caso, ella trabajó en ocasiones con Marcela y en otras conmigo. De este modo, pudo participar de todas las actividades propuestas.

Traté de que mis intervenciones los lleven a la reflexión, al entendimiento y que pudieran fundamentar cada una de las ideas que surgían. En algunas situaciones estimo que lo he logrado y en otras no.

Fragmento correspondiente a la clase 2, estudiante (B):

Al igual que la semana anterior, el profesor nos da el libro de tema para que lo completemos. Luego de completarlo, mi par se hace cargo de la clase.

Se ubica en el frente y saluda como para comenzar la clase, pero hay un grupo de cuatro alumnos que están jugando en red con la computadora. Rosana los mira, y dice que ella espera que terminen para comenzar la clase, hace silencio... espera, luego una compañera desde la otra punta le grita a uno de los compañeros que está jugando: "Dale, Titi, apagá la compu". Rosana dice que ella va a seguir esperando y que no puede comenzar. Los alumnos, medio

a desgano, guardan la computadora y comienza la clase, es el mismo grupo que también le costó trabajar en la clase anterior (...).

Luego de la lectura por parte de la docente, los distintos grupos se ponen a trabajar en función de las preguntas dadas. Luego de trabajar sobre las preguntas, se abre al diálogo. Rosana propone que alguno lea la primera pregunta y un alumno contesta si fueron cambiando los jóvenes y aparece el tema del respeto, se piensa que antes había más respeto. Rosana comenta que cambiaron los valores y pregunta: ¿por qué creen que antes había más respeto? Y agrega será que las sociedades también cambiaron. Se retoma la definición de sociedad, que habían trabajado en un comienzo. Surge el tema de la religiosidad, y un alumno dice que antes había mayor religiosidad. Pienso que acá se podría haber hecho mayor hincapié ya que hay, por parte de los alumnos, una idea formada de que 'antes' parecería que todo era mejor. Surge también el tema de la tecnología, hoy hay celulares y la juventud se comunica mediante ellos. A los alumnos les cuesta participar y exponer sus ideas y Rosana nuevamente aprovecha para recordarles que este es un espacio muy valioso y lo tienen que aprovechar para interactuar, ya que son ciudadanos y jóvenes con derecho a participar y que nadie va a juzgar sobre lo que ellos opinan.

En varias oportunidades observo que Nerina se acerca al banco a responderles a los alumnos porque, además, con el murmullo continuo no se los escucha cuando tienen alguna pregunta. La propuesta es que hay que tratar de implementar el silencio y el respeto por quien está hablando; que levanten la mano para hablar y que el resto escuche el comentario del compañero, así como la respuesta de la docente, siempre situada en el centro del aula, hablándoles a todos y haciéndolos partícipes de la situación. Sin embargo, entiendo que es agotador pedir tantas veces silencio durante las dos horas de clase, que llega un momento en que la garganta no da más y que los alumnos no están acostumbrados a escucharse, sino que todo el tiempo charlan entre ellos.

Fragmento correspondiente a la clase 2, estudiante (C):

Les pregunta si recuerdan los principios vistos la clase anterior y si se acuerdan, en primer lugar, del principio de buena fe. Los alumnos parecen no entender lo que Sonia les pregunta y no responden lo esperado. Hasta que una alumna menciona la palabra 'confianza', aspecto clave del principio preguntado. Automáticamente, otro alumno aporta desde el principio de la primacía de la realidad. Seguido, sale a la luz el principio protector. Los alumnos participan más que en la clase anterior. Sonia pregunta si el trabajador estaba en las mismas condiciones que el resto, en el principio protector. Frente a no tener respuesta, contesta ella. Pregunta por el principio de continuidad y luego por el principio de razonabilidad. Esta vez los alumnos tardan en responder. Sonia explica este último principio y recuerda el ejemplo visto anteriormente. Menciona el principio de la irrenunciabilidad y también lo explica.

Propiciar caminos formativos que prioricen el trabajo analítico y reflexivo sobre las propias prácticas que producen los docentes en formación (a partir, por ejemplo, de los registros de práctica) permite una caracterización distintiva del saber práctico, construido de modo biográfico-narrativo, a partir de relatos hermenéuticos e interpretativos en los que se otorga primacía a la valoración de situaciones e historias situadas en los recorridos escolares de cada practicante. Por medio de los discursos con que los practicantes narran sus saberes prácticos, se translucen intenciones, deseos y acciones a través de metáforas e imágenes expresados directamente en la voz de los actores. A partir de la narración valorativa sobre las intervenciones, deliberaciones y decisiones, los practicantes sienten la necesidad de reestructurar saberes teóricos y prácticos. Estas reflexiones documentadas van construyendo un archivo vivo de aprendizajes

profesionales siempre disponibles de ser recuperadas y modificadas. Finalmente, este proceso de evaluación reflexivo va configurando sus identidades profesionales.

Tener que orientar, guiar y acompañar aprendizajes incita al docente en formación en ejercicio profesional a la reflexión, en vías de obtener respuestas, superar su incertidumbre, estabilizar su ansiedad, develando algún sentido en sus prácticas que aún permanezca oculto, por descubrir. También la contingencia genera descontento y ofrece al mismo tiempo desafíos. El interés y la curiosidad de los practicantes van transformando sus cualidades naturales en críticas, mediante el acercamiento, la indagación y el cuestionamiento de la teoría, la ciencia y la técnica contrastadas con su experiencia educativa en las prácticas.

| CAPÍTULO 2 |

El acompañamiento a los futuros profesores. Experiencias y articulaciones

Griselda Leguizamón
Miriam E. Medina

En el presente capítulo se describe, analiza y reflexiona sobre el trabajo que se desarrolla en el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia, correspondiente a las carreras de profesorado en la Universidad Nacional de Quilmes. En ese espacio, se acompaña a los futuros profesores propiciando un abordaje teórico-práctico de las situaciones de enseñanza, el diagnóstico, la planificación y la gestión de las clases, la puesta en acción de los conocimientos pedagógico-didácticos, a fin de desentramar la complejidad del rol docente.

La utilización de dispositivos colabora en el registro y la reflexión de lo acontecido, incluyendo la mirada de los otros: sus pares, los docentes del curso y los estudiantes destinatarios de sus intervenciones, con la finalidad de analizar las propias prácticas enmarcadas en un contexto institucional y sociopolítico.

Contextualizando la experiencia

Desde 2008, la Universidad Nacional de Quilmes desarrolla carreras de formación de profesores en Comunicación Social, en Educación y en Ciencias Sociales, para los niveles de educación Secundaria y Superior. En su organización curricular, las carreras de profesora-

do cuentan con la asignatura Prácticas de la Enseñanza, que se lleva adelante mediante el trabajo colaborativo de un equipo de docentes, a través del Taller de Acompañamiento de las prácticas docentes y las propias prácticas de residencia que los estudiantes realizan en las instituciones escolares. Considerando las prácticas docentes como *prácticas profesionales* que requieren de la construcción de un proceso de acompañamiento, se implementan diferentes instancias que, en su conjunto, constituyen un camino de intersecciones abierto al aprendizaje de la participación, la solidaridad, la colaboración y la fundamentación de las decisiones políticas y pedagógicas que constituyen el posicionamiento pedagógico que el estudiante construye en la formación inicial del profesorado.

Desde una perspectiva situada en los contextos de actuación donde los estudiantes realizan y realizarán sus intervenciones docentes, se considera fundamental pensar y planificar dichas intervenciones, leyendo y comprendiendo las necesidades y las contingencias singulares de cada centro educativo. De este modo, se arbitran decisiones pedagógicas para que los sujetos en formación profesional puedan constituirse en sus roles comprendiendo el valor de una enseñanza comprometida con las distintas facetas de la realidad social, que enmarcan a las instituciones de nivel medio y superior dentro de un área poblacional del conurbano bonaerense.

La formación docente debe promover la revisión permanente de las prácticas de la enseñanza y su impacto en la construcción de la subjetividad de los estudiantes (en este caso, los futuros docentes), si la pretensión es formarlos desde una concepción pedagógica crítica, como profesionales reflexivos, autónomos, emancipados y con autoridad pedagógica.

La formación profesional no se da por simple inmersión en las instituciones educativas, sino que necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados. La propuesta consiste en desarrollar y utilizar una serie de dispositivos que posibiliten a los practicantes transitar por diversas experiencias formativas en los niveles de educación para los que se forman. El trabajo con dispositivos de enseñanza para la formación reflexiva presenta distintas finalidades; entre ellas, la construcción y socialización de las prácticas, el acompañamiento y tutoría, la formación de la identidad profesional, viabilizar la participación de estudiantes en talleres interinstitucionales, entre otros.

Entendemos por dispositivo "lo que dispone y lo que se pone a disposición, posibilita crear y desarrolla" (Souto, 1999, p. 7), y es utilizado en los Talleres de Reflexión sobre las Prácticas (junto con la introducción de los aspectos técnico-instrumentales) para el desarrollo de la toma de decisiones fundamentadas y la reflexión crítica sobre la relación teoría-práctica. Así planteado, podemos precisar un dispositivo como una configuración que ejerce autoridad pedagógica y propicia un análisis pautado de dicha autoridad. Este último hecho impulsa deliberadamente la materialización de la creatividad apuntando a la transformación del *habitus* profesional, habilitado y sostenido por la toma de conciencia enmarcada en la práctica reflexiva (Perrenoud, 1995, p. 5).

De esta manera, los dispositivos quedan presentados como "espacios, mecanismos, engranajes o procesos" (Sanjurjo, 2009) que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o en la resolución de ciertas problemáticas y que, consecuentemente, provocan transformaciones que hayan sido anticipadas o no. Los distintos dispositivos implementados (la modalidad de taller, los registros

y análisis de clases observadas en las escuelas, las micro-clases, la coevaluación de los compañeros para develar intervenciones alternativas en las aulas, el diseño de las Propuestas Didácticas como un proceso de construcción colectiva a partir del intercambio y sugerencias) se vieron enriquecidos por las *narrativas autobiográficas*. El análisis, intercambio y problematización de éstas en algunos aspectos relevantes permitió establecer vínculos entre el docente internalizado, el docente que se está formando en las Prácticas, y el que realmente quieren llegar a ser.

El taller de acompañamiento y la socialización de las prácticas

Los docentes del equipo a cargo de las Prácticas de la Enseñanza sostienen que la formación docente apunta, por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, proponen estrategias que permitan desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas.

Las formas de trabajo cooperativo, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva sobre conductas de explicación, anticipación, justificación e interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo para autores como Perrenoud.

El taller constituye un espacio de comunicación pedagógica donde circulan teorías, conceptos, discursos y prácticas; busca, como dispositivo de formación, lograr la circulación de la palabra, la posibilidad de construir y elaborar con otros distintas interpretaciones sobre la enseñanza y el rol profesional.

Las actividades en el taller se realizan en pequeños grupos y se busca favorecer el diálogo, la escucha y la colaboración. En este es-

pacio se trabajan otros dispositivos, como la construcción de estrategias de intervención didáctica o la narrativa de la biografía escolar. Su potencialidad pedagógica se evidencia en los relatos de experiencia de las propias prácticas que realizan como producción final, que enmarca y significa el proceso formativo que se muestra en el portafolio. El intercambio de opiniones vuelve una y otra vez a los textos que circulan y se ponen a disposición y discusión, de manera interpretativa, para la producción argumentada y fundamentada de las propias intervenciones, las prácticas y aprendizajes construidos.

En el espacio de Prácticas de la Enseñanza, los estudiantes planifican y realizan micro-clases a sus compañeros; luego, confeccionan matrices y efectúan la coevaluación y la autoevaluación de aquéllas. Posteriormente, realizan observaciones densas de varias clases en el ámbito en el que realizan sus prácticas de enseñanza: un curso de escuela secundaria y otro de nivel superior no universitario. En este registro recolectan datos sobre "lo que sucede", con el fin de establecer un diagnóstico situacional. En el análisis de estos datos recogidos, los estudiantes tienen en cuenta sus interpretaciones y percepciones subjetivas; es el momento de narrar "lo que me pasa con lo que sucede". Por último, esbozan una respuesta a la pregunta: "¿qué haría yo para mejorar lo que sucede?", cumplimentando el aspecto crítico-propositivo y delineando en prospectiva una propuesta didáctica que se llevará a la práctica real en ese curso.

A través de la discusión grupal que se produce al compartir este instrumento con sus compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores que permitan conocer lo "implícito" de la vida institucional de las instituciones destino, hasta alcanzar (trabajando de lo macro a lo micro) el análi-

sis del contexto áulico. Al anotar sus intenciones de enseñanza, los practicantes socializan sus propósitos didácticos dentro del grupo de formación. Esta situación apareja dos cuestiones: una extensiva retroalimentación de sus pares ante las propuestas didácticas, y la posterior evaluación de acuerdo a su nivel de viabilidad en las prácticas concretas. La retroalimentación pedagógica constituye la instancia en que toda propuesta de intervención puede ser repensada, confirmada o modificada con fines prospectivos de mejora permanente. Tal como señala Anijovich (2010, p. 138): "en este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo", donde la retroalimentación constituye un eje central para estimular y orientar las propuestas de enseñanza y el propio rol de enseñante.

La incorporación de la mirada de los otros

Una de las cuestiones más complejas para los sujetos es incorporar al otro. Para Merieu (2006, p. 4), este pasaje del universo pulsional al mundo de la cultura, hacerse al mundo con otros, es el difícil "aprendizaje de la alteridad". El niño tiene que aprender gradualmente a relacionarse con otro, a reconocerlo como alguien distinto. Esta situación, a la vez, le provoca temor, incertidumbre; le obliga a salir de su propia identidad y también a construir su propia identidad en dicha alteridad. Para el autor, este proceso lleva al sujeto a pensar que "la educación es un aprendizaje para la renuncia a la omnipotencia" (*íd.*, p. 4). En este sentido, la formación nunca es finalizada, cerrada, sino un trayecto inconcluso, donde la formación inicial constituye un tramo que adquiere distintas significaciones en el desarrollo profesional de cada docente.

Tal como plantea Ferry (1997, p. 16), la observación es relevante para la formación docente; parte como un hecho cotidiano y puede complejizarse en diversos niveles. Los futuros docentes desarrollan a través de las observaciones un ejercicio de análisis; se ubican en distintas perspectivas y esto favorece la construcción de una mirada con un mayor nivel de comprensión de las problemáticas apreciadas y vivenciadas.

Contemplar las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes implica redefinir la noción de *estudiante*, a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje, cuestionando aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria.

Para Anijovich (2009, p. 64), es importante distinguir entre diversos tipos de observaciones; es necesario tener en cuenta que nunca serán observaciones "acabadas", pues existe una realidad cambiante. Desde el Taller de Prácticas, se solicita enmarcar las observaciones en un contexto institucional, político-pedagógico, para poder reflexionar en torno al rol docente dentro de las instituciones y como garantes del derecho a la educación. Al respecto, en alguno de sus escritos plantean dos estudiantes: *Ser docente implica asumir un compromiso con las políticas educativas, con la institución y con los alumnos, ya que, si bien la legalidad de la función está acreditada a partir del acceso al cargo, su legitimidad debe construirse desde una perspectiva política, ética y pedagógica*.

Con este y otros trabajos, comienzan a reflexionar y comunicar cuestiones vinculadas a la construcción de la identidad profesional docente. Para Sanjurjo (2009, p. 20), "mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones, podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos, las convertimos en conocimiento en la acción, y el mismo es

siempre una construcción. De allí que se recupere la escritura de los docentes como un dispositivo de alto impacto".

En los talleres de orientación sobre la práctica, como denominamos al encuentro semanal con los estudiantes, es donde estos dispositivos que mencionamos se concretizan en parte. El desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre los procesos de práctica en los que están inmersos, a partir de situaciones vivenciadas por los estudiantes como problemáticas, pone de manifiesto las tensiones, contradicciones y bondades que subyacen en los mismos. Consideramos que este tipo de trabajo contribuye a la modificación de las propias prácticas.

Orientación y acompañamiento

El dispositivo de acompañamiento y tutorías comprende la formulación de espacios destinados a consultas de los estudiantes e intercambios con sus docentes sobre el contenido disciplinar, sin dejar de fomentar el apoyo y la cohesión de las parejas pedagógicas al enfrentar el trabajo áulico de poner en acción un proyecto común.

Observar al otro y verse observado por un compañero, un colega, habilita la interrogación mutua y alternada, más rica y compleja que la que tiene lugar en un grupo de discusión, ya que se comparte la experiencia desde dos miradas distintas e independientes. El observador percibe otras acciones, otras circunstancias, que suceden fuera del registro de su pareja pedagógica, quien está efectuando su práctica y siendo observada. Esta situación ofrece, a su turno, a ambos practicantes, una ocasión inmejorable para descubrir el distanciamiento entre lo que cada uno realiza y lo que piensa que realiza.

Al enseñar por parejas pedagógicas, cada uno de sus miembros es conducido inevitablemente, en algún momento de ese encuentro fren-

te a los alumnos, a cuestionarse: "¿qué estrategias hubiera usado yo?" (en lugar de las que puso en práctica su compañero). De este modo, es un ejercicio de ponerse en la mirada del otro. En este sentido, algunos relatan: *Esta experiencia está resultando un acontecimiento en términos de potencia y practicidad. Me refiero a potencia como un atributo merecido para el espacio de las prácticas (...). En cuanto a practicidad, se trata de la posibilidad de pensar, planificar y evaluar desde dos miradas, distintas y complementarias.*

Lo interesante de este planteo -sobre las ventajas que marca en cuanto a la reciprocidad entre dos colegas de igual rango- es que propicia un reconocimiento de la necesidad de contar con referentes que aconsejen y orienten los procesos formativos de los practicantes. En la formación inicial, encontramos esta tarea encarnada en los tutores: profesores formadores, a cargo del Taller de acompañamiento de las prácticas, y profesores orientadores, docentes a cargo del grupo clase en las escuelas destino de las prácticas.

Los estudiantes reflexionan en sus escritos: *Es preciso tener un sostén teórico importante para encarar el trabajo como profesor de secundaria. Teoría desde lo que se va a enseñar y teoría para conocer las características del grupo a cargo, sus necesidades, intereses, y poder así realizar una planificación que aporte elementos significativos y acordes sin exigencias inadecuadas, teniendo presentes que nuestros alumnos son capaces, resignificándolos ante sí mismos y ante los otros, permitiéndoles pensar hacer y conocer.*

Discusiones y conclusiones

De acuerdo con lo desarrollado muy sintéticamente en este capítulo, queremos destacar que la inclusión de dispositivos de distinta índole y un acompañamiento tutorial han mejorado la fluidez en las relaciones y los aprendizajes en el espacio de práctica docente. Si

bien apuntamos a la importancia de que la formación contemple los diferentes tipos de diálogo (conversación, indagación, debate y enseñanza), queremos señalar también que constituyen categorías conceptuales que referencian nuestro análisis. La dimensión política e ideológica atraviesa, junto con las anteriores, el hacer de cada sujeto en situación de práctica concreta.

La experiencia formativa de la práctica constituye una experiencia práctica pero también teórica; en el ida y vuelta de retroalimentación entre ambas esferas, su carácter se vuelve singular. La práctica produce experiencia, y esa experiencia transforma al sujeto de la práctica. En la actualidad, existe una necesidad de formar sujetos reflexivos, que puedan pensar sus prácticas situadas en contextos diversos, que adopten una posición política comprometida con la enseñanza, que se muestren abiertos a la reflexión y a la escucha. Consideramos que este tipo de trabajo favorece que los estudiantes puedan pensarse en la realidad de las instituciones escolares y los acompaña de algún modo en la futura inserción profesional en la docencia.

Coincidimos plenamente con Pruzzo (2011, p. 108) en que "la incorporación de espacios de práctica no garantiza por sí misma la transformación de la formación, porque necesitamos un cambio que vaya más allá de la inclusión de materias o espacios curriculares (...). [L]a transformación será posible desde el corazón y la comprensión de los docentes, capaces de reflexionar sobre su propia práctica de enseñar".

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa.* Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo: Noveduk.
- Búrbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* (trad. Eduardo Sinnot). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. y Moreneo C. (2008). *Psicología de la educación virtual.* Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Formación de formadores. Serie Los Documentos. Nº 6. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales.* Madrid: Paidós/MEC.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos. El lugar de la tecnología en la enseñanza. II Congreso Iberoamericano Educared. Recuperado de http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp
- Merieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf
- Perrenoud, P. (1995). El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica
- ---------------- (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago, Chile), XIV, 3, pp. 503-523. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/...2001/2001_36.rtf
- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis educativa, 14*, pp. 100-110.
- Sanjurjo, L. (2009). Los *dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Recuperado de http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/SOUTO_MGRUPOSYDISPOSITIVOSDEFORMACION.pdf

| CAPÍTULO 3 |

Enlazando autobiografías escolares y trayectorias profesionales

Griselda Leguizamón
Marcela González

Las autobiografías como dispositivo formativo en las prácticas de enseñanza

La autobiografía escolar funciona como un dispositivo de formación docente. Es una estrategia narrativa para ser usada en los procesos de formación. Consiste en recuperar hechos del pasado de la propia trayectoria escolar para reconstruir, comprender e interpretar la vida en el aula y el contexto (influenciado por el narrador), tal como se observa e interviene en la actualidad. Funciona como un espacio o una ventana para acercarnos a ciertos aspectos de las vivencias de las personas/ sujetos de la educación, que comparten un tiempo/ espacio de la sociedad, o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia.

Para Anijovich (2009)

> Las historias que oímos y las que contamos a otros o a nosotros mismos dan un sentido singular a la experiencia, y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que las "historias vividas" y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoracio-

nes personales. Por eso, escribir y contar historias profesionales y personales se convierte en una herramienta poderosa en la formación de profesores. Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida (p. 87).

A partir de los estudios de esta autora y nuestra experiencia con estudiantes, se pueden identificar tres momentos en los relatos escritos por los docentes:

1. Un momento descriptivo, en el que se relata alguna experiencia personal.
2. Un momento narrativo, en que la descripción adopta la forma de un relato, donde aparecen los conflictos, se usan metáforas, cronologías. Se incluyen conceptualizaciones para dar un encuadre al relato.
3. Un momento interrogativo, donde se cuestiona lo escrito, se descubre o toma conciencia de aspectos que estaban velados.

Las autobiografías permiten a los docentes desarrollar un conocimiento explícito y/o comprender algunas dimensiones de la realidad -tanto objetivas como subjetivas- no conscientes hasta ese momento, así como la importancia de los marcos teóricos para explorar las propias prácticas profesionales.

"De lo que se trata es de develar algo del orden de lo oculto, que no es evidente ni accesible a través de la observación. Es necesario conversar, dialogar con uno mismo y con otros para explicar e interpretar, con prudencia, esos conocimientos" (Anijovich, 2009, p. 88). Es importante que los futuros docentes "realicen vinculaciones entre lo escrito y cuestiones teóricas desarrolladas en algunas de las asig-

naturas. Además, que intenten una reflexión sobre las huellas que las situaciones significativas mencionadas como estudiantes dejaron en la propia vida y piensen cómo impactan o pueden impactar sus prácticas docentes" (*íd.*, p. 95).

Elaborar una autobiografía escolar es una tarea compleja, que requiere un tiempo de dedicación y carga afectiva. La actividad de escritura no se realiza de una vez y para siempre. El trabajo profundo y sistemático sobre ella abre una puerta para que cada uno se apropie de su proceso de formación, desarrolle su autonomía. "Conocerse a sí mismo permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo 'heredado', comprender qué marcas dejaron los otros sujetos significativos de su historia y cómo esas marcas podrían incidir en su práctica profesional" (Anijovich, 2009, p. 90).

¿Por qué elegimos trabajar y publicar las autobiografías?

El relato autobiográfico es uno de los dispositivos que posibilita organizar la memoria, otorgar sentido a las experiencias vividas, pensar acerca de la propia identidad y las elecciones profesionales, y develar o des-ocultar, a través de la reflexión, aspectos velados de la propia trayectoria social y escolar, para contribuir al cambio de mirada o la resignificación de la propia trayectoria profesional.

En la configuración de las trayectorias escolares, interactúan las condiciones objetivas o factores estructurales (socio-culturales, familiares, institucionales) y las subjetivas (*habitus*, en tanto capital cultural incorporado). A través del trabajo reflexivo sobre las narrativas autobiográficas que se realiza en el Taller, se incentiva la transformación del *habitus* profesional, habilitado y sostenido por la toma de

conciencia de los practicantes de los elementos y condiciones sociales de constitución del mismo (Perrenoud, 1995).

Mediante las discusiones grupales que se producen al compartir estas narrativas con compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores que permitan conocer tanto lo explícito como lo implícito de lo acontecido en las experiencias escolares previas (lo que les ha pasado en sus trayectorias educativas), hasta hacer posible la concientización de los sucesos relatados que se constituyen en la base para el despliegue de futuros movimientos de transformación de sus *habitus*.

Así, los estudiantes comienzan a reflexionar y poder comunicar cuestiones vinculadas con la construcción de su identidad profesional docente. Lo más importante es que comienzan a decidir, a hacerse dueños de la dirección de este proceso, y a encontrar diversas y válidas formas de hacerlo.

Actividad. Elaboración de autobiografías

Consigna: les pedimos que rememoren su paso por las instituciones formativas (formales y no formales). Pueden comenzar describiendo las instituciones, docentes, referentes y lo que recuerden de ese momento, compañeras/os, algún familiar, alguna anécdota o hecho que haya marcado su paso por allí.

En un principio, se recomienda describir; luego, realizar reflexiones, inferencias, relaciones con la bibliografía que venimos abordando en el marco del Taller de Prácticas y Residencias. Posteriormente, con las discusiones e ideas que surgen en el Taller, podrán abrir interrogantes y proyectarse a futuro. ¿Qué lo marcó de todo aquello

en su desempeño docente? De este modo, articularán un momento descriptivo, un momento narrativo y, finalmente, un momento reflexivo acerca de su formación. La extensión mínima propuesta es de dos carillas.

Una vez escritos los relatos, se propone realizar un intercambio entre pares, en el que deberán realizar comentarios breves sobre aspectos observados en los demás escritos. Posteriormente, podrán reescribir sus propios relatos incorporando aspectos compartidos y/o diferencias con otros compañeros/as. Quienes quieran podrán incorporar dichos fragmentos a sus relatos para comparar y desarrollar una breve conclusión.

Aportamos la autobiografía de MLR, ya graduada, como ejemplo de esta actividad:

Autobiografía: "Huellas subjetivas en el camino del ser docente"

A continuación, presentamos un relato elaborado en el marco de las Prácticas docentes, en el cual una estudiante retoma e incluye fragmentos del registro de una compañera. La propuesta consistía en el intercambio y la lectura entre pares para enriquecer un nuevo relato:

La formación profesional docente no se desarrolla en un tiempo y un espacio delimitado, sino que integra un caudal de experiencias personales y una serie de reflexiones compartidas que se extienden más allá del trayecto académico. La búsqueda del propio ser docente y de un posicionamiento personal se transita por caminos signados por las distintas "marcas", "huellas" "modelos" y "contra-modelos" que comprenden la vida subjetiva del sujeto docente. En este sentido, en palabras de Larrosa (2009), se entiende la experiencia no simplemente como lo que pasa sino lo que nos pasa. A través de los relatos de

los sujetos en formación y gracias al compromiso subjetivo de sus protagonistas pueden visualizarse algunos aspectos, positivos y negativos, que podrán transformarse en rasgos distintivos de sus prácticas de enseñanza y de su ser docente.

Este trabajo toma como referencia un grupo de alumnas de "Prácticas de la Enseñanza" del Profesorado de Educación, el cual se componía de cinco alumnas. Esas cinco alumnas nos conocíamos por haber cursado anteriormente otras materias de la Licenciatura y del Profesorado en Educación. La situación inicial era singularmente extraña, por describirlo de alguna manera: pocas alumnas, dos profesoras, un espacio reducido y por momentos podría considerarse inadecuado, muchas ansiedades y tantas otras características que podrían mencionarse. En un intento de describir algunas de estas cuestiones, es fundamental destacar que los primeros meses cursábamos la materia en los últimos boxes de la sala de computación, lo que implicaba que debíamos hablar en voz baja para no incomodar a quienes estaban trabajando en las oficinas contiguas; pero esto fue un obstáculo que con el tiempo nos fortaleció como grupo de reflexión, ya que nos sentábamos muy cerca una de otras y hacíamos un gran esfuerzo por contener el ímpetu que la mayoría le imprimíamos a nuestra forma de hablar. Las profesoras no estaban exentas de esta característica, porque entre todas la más callada era M. y el resto "nos disputábamos la palabra", hablábamos mucho, nos entusiasmábamos y en muchas ocasiones el tiempo se nos acababa, dándonos cuenta que ya apagaban las luces de la sala.

En este contexto, nos encontrábamos cuatro amigas que no sólo compartíamos ese espacio, sino también otros espacios de encuentros, charlas, mates, trabajos y vivencias personales. Nos conteníamos unas a otras porque los rumores eran preocupantes: "las prácticas son muy difíciles", "necesitás mucho tiempo de dedicación", "es mucho lo que se pide por escrito, y ni hablar del tiempo en las instituciones", etc. Con el tiempo, fuimos descubriendo que

parte de estos rumores tenían una importante carga de verdad pero que la retribución era grande: los relatos de las distintas experiencias, los intercambios, las reflexiones, las sugerencias estaban fortaleciéndonos como docentes, comenzábamos a asumir un posicionamiento reflexivo por sobre una idea simplista de la tarea docente.

El entusiasmo apareció prontamente pero también las incertidumbres, las ansiedades y el cansancio. "Aprovechemos al máximo esta experiencia", "intentemos aprender lo más posible", eran algunas de las cuestiones que conversábamos; pero también aparecían los cuestionamientos de por qué hacer prácticas en nivel secundario si no íbamos a poder ejercer, cómo nos organizaríamos con los tiempos personales, laborales y de estudio, cómo enfrentaríamos este nuevo desafío.

Los primeros relatos solicitados por las profesoras se centraban en las vivencias más personales acerca de los recorridos escolares y allí fuimos entendiendo que las trayectorias eran por demás diversas, pero sin embargo podíamos identificarnos, encontrar ejes comunes de análisis y reflexionar sobre los mismos. Algunos ejes que acompañaron y siguen acompañando este camino de la construcción del rol docente son: las influencias socio-familiares con sus consecuentes expectativas, los docentes que quedaron en la memoria, las elecciones vocacionales, el hábito de estudio y la valoración del saber transitorio que impulsa a la continua capacitación.

Las influencias y expectativas socio-familiares se vislumbraron en las primeras líneas de los relatos. Una de mis compañeras, L., expresó en su relato inicial:

"A pesar de que el sistema de Radio hacía que sólo tuvieran vacante los que vivían a las pocas cuadras, recuerda mi madre que las familias hacían lo imposible por ingresar, incluso cambios de domicilio. Dos años más tarde, nos mudamos a una casa a 10 cuadras de la escuela, pero a pesar de ello, aunque

dicho sistema seguía en vigencia, yo pude ingresar porque me guardaban el lugar por tener una hermana en el establecimiento. Se puede decir que hice 'ingreso directo' a pesar de que sí fue necesario presentar el certificado de la Sala de 5. No eran buenos tiempos en la economía de la familia a pesar de que mi madre trabajara (mi abuelo tardó en perdonarla por el hecho de abandonar por unas horas nuestro cuidado) y mi padre también. El proceso inflacionario de aquellos años había golpeado a la familia, principalmente en la construcción de la nueva casa a la cual nos habíamos mudado. De igual manera, este problema no había condicionado la decisión de enviarnos a la escuela pública. Mis padres confiaban a principios de los '80, en el prestigio y buena educación que se impartía en ella".

Si bien los momentos descritos eran distintos, mis recuerdos plasmados en el relato inicial contenían decisiones y convicciones familiares sobre la importancia de la concurrencia a la escuela y en este sentido mencioné:

"En el año 1978 inicié la escuela primaria en la Escuela Nº 29, escuela a la que había asistido también mi mamá en los primeros años luego de su inauguración. La directora de la escuela era Margarita, mi vecina y madre de uno de los amigos de mi hermano mayor. De mi paso por esa escuela recuerdo que el primer día de clases lloré porque no quería quedarme en el aula y mi mamá, siempre firme en sus decisiones, me habló y convenció de que ya era grande y tenía que aprender muchas cosas nuevas. Las expectativas familiares con respecto a la educación eran altas, quizás por el gusto por la lectura de mi mamá o por las dificultades que tuvieron mi papá y mi mamá para finalizar la educación primaria. Mis padres no completaron la escolaridad primaria, pero tenían alta valoración de las prácticas de lectura en las situaciones cotidianas".

La especialista Andrea Alliaud (2009) refiere claramente que "la biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso con-

siderar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional", ya que las marcas y huellas que dejan el encuentro con distintos "modelos" y "contra-modelos" de docentes son tomados como enseñanzas significativas dignas de ser imitadas o como en rasgos negativos a los cuales oponerse. La evocación es un proceso que reconstruye la experiencia a partir de fragmentos con carácter formativo en tanto esos aspectos serán "sintetizados dentro del modelo de docente al que se aspira".

Los recuerdos de diversos estilos de los docentes que han acompañado nuestras experiencias escolares son innumerables, pero a modo de ejemplificar este aspecto recuerdo lo mencionado por L.:

"Sin lugar a dudas pensar en la escuela primaria, y más aun, en los primeros años transitados en ella, trae a mi mente la figura de Mi Maestra: la señorita Irma. Ella era lo que se puede decir una 'verdadera maestra normal'. Pelo corto, pero perfectamente enrulado, aros perlados, poco maquillaje y guardapolvo blanco planchado casi a la perfección. Mirada penetrante aunque dulce al mismo tiempo, robusta, de contextura grande, firme pero cariñosa. Su devoción era la enseñanza; llegaba temprano y no se retiraba nunca a la salida porque se quedaba a trabajar también por la tarde. Vivía cerca de la escuela, a pocas cuadras. La Señorita Irma hacía que los fines de semana jugáramos con mis amigas a la maestra, el juego repetido en el patio de mi casa reproducía casi con exactitud lo que pasaba dentro del aula: el principal personaje era la maestra, es por ello que nos turnábamos para actuarlo.

"Tercer grado es el que me enseña que otra forma de ser docente es posible: la diferencia de actividades y actitudes a las que nos tenía acostumbrado la señorita Irma se desvanecían en la nueva relación que planteaba la 'nueva maestra'. Hoy comprendo la frase tan dicha: cada maestra con su librito. No era posible la charla, el movimiento, incluso ciertas miradas sin permiso de la maestra. Pero quinto grado marcó mi experiencia por la especial maestra que

tuve. Mónica era diferente a las que había tenido en cursos anteriores. Casi todo con ella se decidía en grupo por medio de distintas votaciones que hacíamos al comenzar la semana. Dentro de sus horas de clase permitía que decidiéramos el orden en las tareas. La mayoría del trabajo en clase se realizaba en grupos, razón por la que la disposición de los bancos (juntos, de a cuatro) era nueva para nosotros. Pasar al frente a comentar lo realizado era común y poco a poco permitió que mi timidez desapareciera".

Al momento de reactivar recuerdos, mis evocaciones también me hicieron pensar que los estilos docentes son casi tan variados como las experiencias por las cuales transitamos alumnos y docentes:

"Esta situación se trasladaba a los juegos compartidos con amigas, pasando largas horas jugando a ser la maestra con mis amigas y alentando a mis vecinos más chicos quienes cumplían el rol de alumnos. Me encantaba escribir con tizas en el pizarrón que tenía en el patio de mi casa, completar cuadernos con tareas, corregir como lo hacían mis maestras y armar listados de alumnos.

"Pero no todo era lindo en la escuela, las penitencias por hablar en clase había que cumplirlas sobre todo con la señorita Raquel que tenía una modalidad que actualmente me parece 'totalmente sin sentido' o lo que es peor, contraria a la mirada que tengo actualmente sobre la enseñanza y la relación con el conocimiento. La señorita Raquel nos imponía 'las copias', penitencia que consistía en copiar 10, 20, 30 y hasta 50 un texto extenso; muchas eran las hojas escritas con palabras sin sentido. A pesar de ello, tenía una amplia estima por esa mujer 'gigante' que nos llamaba al escritorio para tomarnos lección, pero también para brindarnos una caricia o una palabra de aliento frente a las situaciones cotidianas. Los años de escolaridad primaria fueron pasando, las maestras se repetían, los boletines se llenaban y yo seguía construyendo mi camino educativo".

Mi otra compañera, M., aquélla que sentía que no iba a poder expresar fácilmente vivencias de su paso por la escuela, también destacó rasgos distintivos de las maestras que conoció:

"La primera maestra que me viene a la mente es la que tuve desde 1º grado hasta 3º grado. Era una maestra muy buena que, como el ideario general, parecía como una madre. Era muy cariñoso con todas/os. Nos tenía mucha paciencia y nos enseñaba de una manera que nos parecía comprensible. Recuerdo muy particularmente un momento en 3er grado: fue cuando tuvimos como suplente a un maestro. Me parecía muy raro en ese momento que un hombre fuera maestro. Pero luego pensé: por qué no podía serlo al igual que las mujeres. Otra maestra que tengo en mi recuerdo es una que tuve en 4º grado porque no había sido muy de mi agrado ni tampoco lo era de mis compañeros. No nos explicaba demasiado lo poco que veíamos."

C., mi amiga, colega y compañera del grupo de prácticas, C. encontró las palabras adecuadas para resumir lo que todas intentamos explicitar:

"Los diferentes docentes con los que compartí mis horas como alumna, en los diferentes niveles educativos, se fueron acomodando en dos compartimientos bien diferenciados de mi memoria: por un lado, están esos que recuerdo para saber lo que NO quiero hacer como docente y que por eso mismo no quiero olvidar. Pero, por el otro, están los que recuerdo permanentemente en mi tarea y a los que me tomo el atrevimiento de imitar. Lo que lamento es que seguro que en el inconsciente hay registro de los dos".

Siguiendo las palabras de Rebecca Anijovich (2009), es importante destacar que en las autobiografías se expresan "recuerdos de escolaridad cargados de descripciones valorativas acerca del docente, de su modo de enseñar y del impacto que causaba como alumno. La selección de hechos del pasado está influenciada por las inquietudes del aquí y ahora del na-

rrador" (p. 95). Es por ello que construir nuestro recorte personal acerca del ser docente no puede estar separado de las elecciones vocacionales y de las oportunidades que se hayan presentado en la trayectoria escolar completa. En este sentido nuestras palabras afirmaban cierta disposición hacia la tarea docente, sin por ello caer en el mito de la vocación docente como una profecía, sino más bien como expresa Santos Guerra (2008): "como una disposición favorable, un compromiso con la práctica, un deseo de hacer la tarea con ilusión". De este autor se desprende de la vocación como ese concepto medio mágico, medio religioso, medio místico y abriendo la posibilidad de que "el profesor se hace, y se hace con una formación auténtica, tanto teórica como práctica" (p. 35).

"Mi mamá ya había presentado todo lo necesario para la inscripción en la Escuela Normal de Quilmes, escuela prestigiosa y supuesto primer paso para iniciar el camino de la docencia. A partir de ese año, el ingreso a la escuela secundaria se realizaba por sorteo ¡cuánta ansiedad provocaba estar en manos del azar! Tuvimos suerte, los números favorecieron mi ingreso, atrás quedaba el supuesto examen de ingreso para el cual me había preparado sólo 'por las dudas'. Finalizada la escuela secundaria, obtuve el título de 'Bachiller con Orientación Docente' (...) luego de haber estudiado materias como Psicología General con el libro de Davini, Saluzzi y Rossi; Biología con el libro de Vattuone, Literatura leyendo 'El cantar del mío Cid', Inglés, Contabilidad, Matemática, Historia, y tantas otras que incluyeron no sólo diferentes contenidos sino, sobre todo, diferentes estilos de profesores. Profesores que tomaban lección oral en el frente todas las clases y al azar, otros que seguían la lista, profesores que nos daban guías de preguntas para responder, otros que ya tenían las guías resueltas y teníamos que fotocopiarlas para leerlas en las clases, profesoras como la de biología que era muy exigente con las calificaciones pero que proponía trabajos grupales para los cuales nos reuníamos

en diferentes casas, y tantos otros que vienen continuamente a la memoria cuando me imagino como profesora".

"El momento de la decisión vocacional era difícil, sin embargo, no tardé mucho en decidir que Psicopedagogía era un área de interés. Prontamente se presentó la dificultad de decidir dónde estudiar, ya que la intención era también comenzar a trabajar y eso restaría tiempo de dedicación sobre todo para viajar. Al momento de la decisión este punto fue de mucha importancia, como también el asesoramiento recibido por algunas personas consultadas de que lo recomendable para trabajar dentro del sistema educativo era mejor estudiar en un instituto terciario. De esta manera mi día estaba organizado de tal manera que podía trabajar y estudiar. Los años transcurridos en el profesorado no sólo me representaron conocimientos académicos, sino que conocí amigos, profesores y colegas que me enseñaron a querer mucho a mi profesión".

En algunas historias, la vuelta a la escuela como maestro produce la reactivación de aspectos negativos de la propia historia escolar que se pretenden reparar o permite re-encontrarse con el escenario propicio que habilita lo que uno le gusta hacer, devolver lo que uno recibió. Como dijo L. en la escritura de su historia, "de todo se aprende, incluso de lo no quiero volver a repetir ni encontrar":

"Siempre agradecí lo vivido en la Escuela Nº 6, la recuerdo con cariño y la defiendo con orgullo a pesar de la decadencia que sufrió en aquellos últimos meses. Siete años tuve que esperar para volver a transitar sus pasillos, mirarme en los espejos de sus baños o sentarme en un recreo en el escalón del mástil del patio. Siete años que me hicieron volver a entrar por su puerta para sentir nuevamente su particular olor y sonido. Siete años después volvía a entrar al mismo Salón de Actos, con sus escalinatas, sus cortinados, pero esta vez sin filas, esta vez sin la Señorita Irma. Otra historia iba a comenzar en el mismo edificio, en el mismo Salón de Actos; pero esta vez, este iba a influir en mi futura profesión: la docencia en el nivel inicial".

No es difícil encontrar similitudes con mi historia particular. El relato inicial de mi historia escolar no hacía más que volver a esa niña que tenía miedo de ingresar a 1° grado a los primeros escenarios, aunque esta vez con más experiencia y ocupando otro rol:

"¡Cuántas sorpresas nos presenta la carrera docente! En el año 2008 vuelvo a pisar el patio, habitar las aulas, recorrer los pasillos de la escuela Nº 29, esa que me albergó en mis primeros años de escolaridad, sólo que esta vez como Orientadora Educacional. De alguna manera, estas cuestiones me llevaron a pensar en explorar un nuevo camino vinculado con el conocimiento y la docencia: decidí finalizar el profesorado en Educación. Acá estoy realizando las prácticas docentes con mucha movilización, muchas ansiedades, pero sobre todo, mucha esperanza y confianza en este maravillosa profesión que nos enfrenta con emociones, sentimientos y con otros sujetos con los cuales construir mi propia identidad. Este recorrido por mi biografía escolar me ubica en un momento de reflexión sobre las implicancias de mi historia individual, de mis vínculos interpersonales y de las tramas institucionales y sociales, en la construcción de una subjetividad que se expresa en el rol docente que a partir de hoy cumpliré. Los estilos internalizados, las experiencias compartidas y el camino educacional forjan la identidad docente que se construye, reformula y recrea en cada situación cotidiana con el interjuego de mi posición de enseñante y de aprendiente".

En el análisis que realiza Alliaud acerca de las autobiografías, asegura que se plantea un juego especular de miradas, donde aparecen ellos mismos como maestros y también, las formas posibles de concebir la tarea de enseñar. En todas las caracterizaciones producidas por los maestros, la relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos se presentan como ingredientes que definen la tarea de enseñar. Esta dimensión afectivo-vincular tiene cierta gradualidad: acercamiento, contacto y también aquellos que pretenden que la relación

o el vínculo establecido trascienda el tiempo y el espacio escolar, y perdure por varios años. El ejemplo de L. sobre nuestra experiencia como practicantes en la escuela secundaria parece relacionarse íntimamente con esta idea:

"El docente tiene eso de intentar reconocerse en sus alumnos, de haber 'servido para algo', para que esa persona sea un sujeto pensante, crítico, etc. Parece demasiado pensar en eso con solo 5 clases dadas, pero algo se habrá logrado: una frase, un gesto, una mirada, un algo que no sabemos qué pero es lo que se espera que ocurra. Por eso a veces no logro ponerme de acuerdo con la idea de que la docencia es como cualquier trabajo, no sé si se llama vocación, pero es algo".

Cuando iniciamos estas primeras experiencias prácticas como futuras profesoras en Educación, todo volvió a resignificarse, todo se movilizó íntimamente. Para Alliaud, el primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Mi compañera L., quien fue mi pareja pedagógica en las prácticas en el Nivel Medio, lo resumía con frases muy contundentes:

"Temor, duda, ese sentimiento que no encuentro palabra para definir: ¿les caeré bien? Quien vive este oficio, y digo 'vive este' y no 'vive de', sabe que el querer dejar algo en el otro y poder llevarse algo de los otros es fundamental. El ser reconocido como el otro, ser visto, ser escuchado como miembro de ese grupo implica una relación, para mí, afectiva. Esa idea de docente que logra generar un nuevo aprendizaje con la intervención y relación entre los miembros del grupo, lo veía lejano, principalmente por el escaso tiempo que íbamos a estar en ese establecimiento y particularmente en esa aula. Pero así surgieron las primeras ideas, las primeras actividades, nuestros intereses identidades docentes se fueron mechando en esas clases. Esas mañanas permitieron ese trabajo que dicen es complicado: trabajo en grupo. El mate cocido, las tostadas, las galletitas fueron la excusa para lograr ese intercambio de ideas, de repensar lo ya pensado, de modificar lo que era posible, de pensar

en estrategias que movilizaran la mente y el cuerpo de los alumnos en esas clases. Se puede seguir con ejemplos como éstos, y pensar que nosotras en el recreo estábamos preparando la actividad complementaria por el temor con los tiempos. Tiempos, eso sí que fue nuestra trampa y problema: que me sobra y qué hago, que falta y al final quedo para la clase que viene. Tiempo que, a medida que pasaban las clases, coordinábamos mejor".

Como respuesta a la pregunta que nos hicimos antes (¿por qué trabajar con las autobiografías?), la misma estudiante señala:

"Tomando las palabras de Anijovich (2009), la autobiografía escolar abre una puerta para que cada uno se apropie de su proceso de formación, desarrollando autonomía y la exploración de temores, dificultades y fortalezas para discriminar lo propio de lo 'heredado'. Comprender el sentido de las marcas que dejaron los otros sujetos podría incidir en la práctica profesional en la medida en que se trascienda una concepción de la formación basada en la adquisición de conocimientos, saberes y técnicas hacia un modelo centrado en un proceso reflexivo y analítico de lo imprevisible y no dominable de la práctica docente.

"El camino comienza y en este punto vuelvo sobre la frase que impulsó la escritura de mis relatos durante el proceso de prácticas como 'enseñante aprendiente' en el marco de la materia del profesorado: Escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos, se nos va haciendo visible nuestro pensamiento, como si estableciéramos un diálogo entre enseñante y aprendiente (Fernández, 2007, p. 25)".

Por consiguiente, lo que el trabajo con las autobiografías ofrece a nuestros practicantes es una puerta de acceso a la comprensión de sus

prácticas, así como un mejor conocimiento de sí mismos como sujetos. En este trabajo, nos interesa destacar la idea de mediaciones institucionales desplegadas como característica del trabajo en el Taller de Prácticas de la Enseñanza. Por intermedio de estas mediaciones, entendidas como acciones mediadas de los agentes y sus herramientas culturales, se persiguen y se fomentan ciertas transformaciones en las formas de abordaje de la enseñanza organizada y desarrollada por los practicantes.

Las citadas mediaciones proporcionan, al mismo tiempo, un vínculo con los contextos institucionales, culturales e históricos en los que esta mediación sucede, contemplando los cambios en la calidad de los aprendizajes de los alumnos destinatarios de estas prácticas educativas.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la revelación de la experiencia educativa contenida en las trayectorias escolares de los estudiantes les pone al tanto de ciertos puntos que tensionan sus prácticas de enseñanza. Como señaláramos anteriormente, a partir del trabajo con esas narrativas en el espacio del Taller, se suscitan instancias de producción cooperativa de alternativas adecuadas para afrontar el escenario escolar, no el conocido y transitado sino el actual, ya no más como estudiantes sino como profesores comprometidos con su tarea, garantes a la hora de promover genuinos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2009). Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida. En Anijovich, R. *et al. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. y Diker G. (comps.). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Larrosa, J. y Skliar C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens/ FLACSO.
- Perrenoud, P. (1995). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de I'IUFM* (pp. 25-31). Grenoble: IUFM. (trad. Gabriela Diker). Recuperado de: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc

| CAPÍTULO 4 |

Mirar para observar. Registrar para analizar

Griselda Leguizamón
María Mercedes López

“En los estudiantes del presente, que serán los maestros del futuro, habita el maestro del pasado (...) persiste una imagen de maestro cuyas características se asocian con el origen de la profesión”.

Andrea Alliaud

La formación docente debe promover la revisión permanente de nuestras prácticas de la enseñanza y su impacto en la construcción de la subjetividad de los estudiantes (en este caso, los futuros docentes), si pretendemos formarlos desde una concepción pedagógica crítica[5], como profesionales reflexivos, autónomos, emancipados y con autoridad pedagógica.

Seguimos la perspectiva de Alliaud (2004, p. 27), quien sostiene que “el período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional”. Es entonces a través de las autobiografías “cómo los maestros noveles piensan o resignifican con imágenes de hoy aquello que vivieron en la escuela y cómo a partir de eso se

[5]Según Giroux (1990), la Pedagogía Crítica puede comprenderse como una *praxis* política y ética, que impulsa la transformación de lo dado.

piensan a sí mismos como docentes". En este sentido se consideran las distintas fases de socialización profesional de los docentes; partimos de la biografía escolar, tomando ésta como la primera fase. Esto nos permite develar lo aprendido informal o implícitamente en la prolongada estadía transcurrida en las instituciones escolares. Para Gimeno Sacristán (1992), la etapa de formación inicial es, en realidad, un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno.

Entendemos que la formación profesional del profesor no se da por simple inmersión en las instituciones educativas, sino que necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados. Como formadores que integramos el Equipo de Prácticas de la Enseñanza en los profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes, en concordancia con esta idea, nos propusimos desarrollar y utilizar una serie de dispositivos que posibilitaran a los practicantes transitar por diversas experiencias formativas, en diferentes niveles educativos: secundario y superior.

Entendemos por dispositivo, según Souto (1999, p. 7), "lo que dispone y lo que se pone a disposición, posibilita crear y desarrollar"; es utilizado en los Talleres de Reflexión sobre las Prácticas (junto con la introducción de los aspectos técnico-instrumentales) para el desarrollo de la toma de decisiones fundamentadas y la reflexión crítica sobre la relación teoría-práctica. De esta manera, los dispositivos son presentados como "espacios, mecanismos, engranajes o procesos" (Sanjurjo, 2009, p. 32), que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o la resolución de ciertas problemáticas y que, consecuentemente, provocan transformaciones en el mismo escenario educativo y en los sujetos participantes.

Los distintos dispositivos implementados (la modalidad de taller; los registros y análisis de clases observadas en las escuelas; las micro-clases, con la coevaluación de los compañeros para develar intervenciones alternativas en las aulas; el diseño de las Propuestas Didácticas como un proceso de construcción colectiva a partir del intercambio y sugerencias) se vieron enriquecidos por las *narrativas autobiográficas*. El análisis, intercambio y problematización de éstas en algunos aspectos relevantes permitió establecer vínculos entre el docente internalizado, el docente que se está formando en las prácticas, y el que realmente quiere llegar a ser.

El relato autobiográfico, como dispositivo, posibilita organizar la memoria, otorgar sentido a las experiencias vividas, pensar acerca de la propia identidad y las elecciones profesionales, y develar o desocultar, a través de la reflexión, aspectos velados de la propia trayectoria social y escolar para contribuir al cambio de mirada o la resignificación de esta última.

Basándonos en conceptos de Pierre Bourdieu (1997) como *ilusión retórica*[6] y *habitus*[7], que nos permiten revisar nuestras concepciones respecto de las prácticas cotidianas sin caer en el sentido común de creer en determinismos o destinos prefijados, consideramos que las

[6]Según Bourdieu (1997), la "ilusión retórica" consiste en producir una historia de vida, considerando la vida misma como una historia, es decir, como la narración coherente de una serie de sucesos que persiguen un mismo significado, que se orientan a un mismo fin.

[7]Bourdieu (1997) define así el *habitus*: "Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos" (p. 86).

personas históricamente situadas hacen cosas, o toman decisiones no determinadas necesariamente por los factores estructurales, sino condicionadas por éstos, pero con amplios márgenes de libertad, que les permiten capitalizar las oportunidades que ofrece el contexto. Es necesario, pues, analizar la configuración de las trayectorias escolares, en las cuales interactúan las condiciones objetivas (factores estructurales socioculturales, familiares, institucionales) y las subjetivas (*habitus*, en tanto capital cultural incorporado). A partir de esta relación, los estudiantes van construyendo determinadas acciones y estrategias individuales (dentro de un margen de libertad), con cierta autonomía, aprovechando las oportunidades que las instituciones debieran ofrecer, que les permitan mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar.

El capital social posibilita la sociabilidad de un conjunto humano y aquellos aspectos que permiten o no que prospere la colaboración y el uso, por parte de los actores individuales, de las interacciones sociales. Las acciones de los sujetos pueden surgir de este capital social incorporado (la variable que mide la colaboración social entre los diferentes grupos de un colectivo humano, y el uso individual de las oportunidades) a partir de tres fuentes principales: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales, y las *mediaciones institucionales*, como decisiones y dispositivos que generan algún cambio o contribuyen al desarrollo de la identidad profesional con un sentido diferente a lo esperado dadas las condiciones estructurales.

A través del trabajo reflexivo sobre las narrativas autobiográficas que se realiza en el Taller, se incentiva la transformación del *habitus* profesional, habilitado y sostenido, en términos de Perrenoud (1995), por la toma de conciencia de los practicantes de los elementos y condiciones sociales de su constitución.

En este capítulo nos interesa destacar la idea de mediaciones institucionales desplegadas como característica del trabajo en el Taller de Prácticas de la Enseñanza. Por intermedio de estas mediaciones (entendidas como acciones mediadas de los agentes y sus herramientas culturales), se persiguen y fomentan ciertas transformaciones en las formas de abordaje de la enseñanza organizada y desarrollada por los practicantes.

Las citadas mediaciones proporcionan, al mismo tiempo, un vínculo con los contextos institucionales, culturales e históricos en los que esta mediación sucede, contemplando los cambios en la calidad de los aprendizajes de los alumnos destinatarios de estas prácticas educativas.

La realización de la experiencia en el Taller de Prácticas de la Enseñanza

Los docentes del equipo a cargo del espacio de Prácticas de la Enseñanza sostenemos que la formación docente apunta a la generación de un saber producto de la reflexión sobre las trayectorias personales de formación de los estudiantes y sobre el acontecer en el aula. Para ello, proponemos estrategias que permitan desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación de esas trayectorias y la mejora de sus propias prácticas.

Las formas de trabajo cooperativo, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva sobre conductas de explicación, anticipación, justificación e interpretación, que se exteriorizan mediante el diálogo (Perrenoud, 2006).

A través de la discusión grupal que se produce al compartir estas narrativas con sus compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores, buscando cono-

cer tanto lo explícito como lo implícito de lo acontecido en sus experiencias escolares previas, lo que "les ha pasado"[8] en sus trayectorias educativas, hasta hacer posible la concientización de los sucesos relatados que se constituyen en la base para el despliegue de futuros movimientos de transformación de sus *habitus*. De este modo, los estudiantes comienzan a reflexionar y poder comunicar cuestiones vinculadas a la construcción de su identidad profesional docente; pero lo más importante es que comienzan a decidir, a hacerse dueños de la dirección de este proceso y a encontrar diversas y válidas formas de hacerlo.

Como explica Alliaud (2004), la incidencia de las trayectorias no es lineal, y tampoco lo vivido limita el desempeño del ejercicio profesional. Por consiguiente, lo que el trabajo con las autobiografías les brinda a nuestros practicantes es una puerta de acceso a la comprensión de sus prácticas, al igual que un mejor conocimiento de sí mismos como sujetos.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la revelación de la experiencia educativa contenida en las trayectorias escolares de los estudiantes les pone al tanto de ciertos puntos que tensionan sus prácticas de enseñanza. A partir del trabajo con esas narrativas en el espacio del Taller, se suscitan instancias de producción cooperativa de alternativas adecuadas para afrontar el escenario escolar, no el conocido y transitado sino el actual, ya no más como estudiantes sino como profesores garantes a la hora de promover genuinos aprendizajes.

Si bien el desarrollo se centra en el relato autobiográfico, antes de comenzar las prácticas y residencias, para poder realizar planificaciones situadas y significativas, se les solicita a los estudiantes que

[8]Léase Larrosa (2008), Sobre la experiencia educativa, pág. 89.

realicen observaciones institucionales y áulicas. A continuación, presentamos la Guía de orientaciones con fines didácticos:

Guía orientativa para las observaciones institucionales y áulicas

Se realizarán Observaciones desde el modelo de Descripción Densa. Por lo tanto, se busca explicitar todas las evidencias e indicadores que permitan conocer, desde lo "explícito", lo "implícito" de la vida institucional.

1. **Registro de Observación:**

   El registro es objetivo, y refleja todos los aspectos posibles que permitan realizar el diagnóstico acerca de "lo que sucede", a nivel institucional, como variable que incide en el nivel áulico, es decir, en su dinámica y funcionamiento.

   Se avanza de lo macro a lo micro: de la contextualización sociocomunitaria, lo institucional (infraestructura, características, organización), a lo áulico, y sus características particulares.

   A nivel áulico, se propone complementar la observación con una entrevista al docente, que permita conocer su modalidad de trabajo, y las características del grupo con el que se harán las prácticas.

   Algunos de los aspectos más importantes que sugerimos tener en cuenta:

   - Características evidentes del aula (infraestructura) y del grupo (organización, participación, dificultades detectadas).
   - Disposición del grupo hacia la materia/ profesor.
   - Descripción de la metodología de trabajo del docente y gestión de la clase: consignas, intervenciones, dinámica de trabajo.

- Material curricular utilizado por el docente para enseñar, y para seleccionar los temas para la práctica (planificación/ programa/ textos).
- Vínculos pedagógicos: relación docente-alumnos, docente-practicante, practicante-alumnos. Actitudes que lo evidencian.

2. **Análisis de los registros:**

   En esta segunda parte, se pueden incluir las interpretaciones, percepciones subjetivas. Es "lo que me pasa con lo que sucede".

3. **Propuestas:**

   Es el momento de explicitar: "¿qué haría yo para mejorar lo que sucede?".

   Es el aspecto crítico-propositivo, lo que definirá la propuesta didáctica que se elaborará para la Práctica de la Enseñanza en ese curso.

Trabajo con Registros de Observaciones en Secundaria

Les proponemos la lectura de los siguientes registros de observación de clases en escuelas de Secundaria, realizadas por sus pares, y que los analicen, teniendo en cuenta los siguientes ejes:

- Carácter descriptivo del registro: ¿qué se describe? ¿Cómo se describe? ¿En qué aspectos focalizan la descripción? (estilo de enseñanza, rol docente, en los estudiantes, en la dinámica de la clase, en los vínculos, en las estrategias de enseñanza, en el abordaje del contenido, en las actividades, entre otros).
- Análisis del Registro: ¿se evidencia análisis en el registro? ¿En qué consiste ese análisis? ¿En qué cuestiones de la descripción

pueden identificarlo? ¿En qué cuestiones focalizan su atención para el análisis? ¿Se evidencian marcos de referencia teórico que abonen ese análisis?

- Valoración propositiva: identifiquen de qué forma aparece o no la cuestión propositiva y no meramente crítica de lo que se describe y se narra.
- Cómo aparece la dimensión personal sobre la propia práctica y la propuesta de enseñanza que se implementa (contendido de enseñanza, actividades desarrollados, apropiación de los estudiantes, otras)
- Retroalimentación del registro. Redacten aquí las sugerencias que consideren pertinentes para la elaboración de los sucesivos registros. Fundamenten.

Ejes para analizar las observaciones realizadas por la pareja pedagógica

- ¿Cómo se sitúa en el curso? ¿Cómo describe el espacio físico? ¿Hay interpretación pedagógica del espacio y los cuerpos (quietud, desplazamiento, distribución mobiliaria, etc.)?
- ¿Aparecen tensiones propias de la clase o se narra en un lenguaje técnico-descriptivo?
- ¿Aparece la voz del docente?
- ¿Aparecen las voces de los estudiantes?
- El registro, ¿muestra un análisis didáctico pedagógico de la clase? (puede explicitar tema, contenidos, estrategias utilizadas, etc.).

- ¿De qué manera aparece lo disciplinar?
- ¿En qué medida el observante puede "desdoblarse"? Es decir, mirar lo que sucede e incluir su interpretación.
- ¿Incluye alguna reflexión aludiendo a autores o temas desarrollados en otras materias del profesorado?
- El observante, ¿pasa al nivel propositivo? ¿De qué manera?
- ¿En qué medida quien observa se implica en el relato?
- En el relato aparecen giros subjetivos: ¿qué siente quien observa en esa clase en particular?
- ¿Se explicitan aspectos vinculares? ¿De qué tipo?
- ¿De qué manera podría enriquecerse el relato?

El trabajo desarrollado sobre los registros de pares sintetiza el análisis reflexivo que se propone como estrategia transversal en el Taller. Se solicita para el siguiente encuentro que realicen una nueva versión, con las retroalimentaciones de los compañeros producidas en este taller; tomen el propio registro y, tras contemplarlo a partir de las consideraciones propuestas, vuelvan sobre él para mejorarlo. Este tipo de estrategia se sostiene en el análisis de los registros de observación de sus propias prácticas y se vuelve a ellos recursivamente en el trabajo de reconstrucción de la experiencia de prácticas en el nivel en términos de los aprendizajes producidos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3 (ISSN: 1681-5653).

- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Gimeno Sacristán, José; Carbone, Graciela María (1992) Buenos Aires: Rei.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona: Alamo. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553
- -Perrenoud, P. (1995). El trabajo sobre los "hábitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica (01/06/2013).
- Perrenoud, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* México:Graò. 2da edición.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Recuperado de http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/SOUTO_MGRUPOSYDISPOSITIVOSDEFORMACION.pdf

| CAPÍTULO 5 |

¿Cómo narran los estudiantes sus experiencias pedagógicas?

Irma Velárdez

"El escritor da a leer palabras en el mismo movimiento en que las abandona a una deriva en la que ni él ni sus intenciones estarán presentes y que él, desde luego, no podrá nunca controlar".

Jorge Larrosa

Las narrativas y la formación docente

Desde hace muy poco tiempo se reconoce, desde lo teórico, la función que cumple la narrativa en la educación; más precisamente, en la enseñanza, el aprendizaje y, puntualmente, en la formación docente. Tal vez esta centralidad se deba, como sostienen McEwan y Egan (1998), a que lo narrado dentro de una tradición son *paquetes de conocimiento situado*, que se recrean a medida que se narran. Partimos de entender que, para Caporossi (2009), "en la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones" (p. 108).

La producción y la autoría de los relatos (tanto escolares como pedagógicos) son estrategias narrativas potentes para considerar y utilizar en los distintos procesos de formación del estudiante y del docente.

Estos relatos pueden ser entendidos como *espejos o ventanas*, en palabras de Anijovich (2009, p. 86), porque permiten observar, conocer, entender la vida de una persona y, además, a través de esta persona acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia (ver narrativa E).

A partir de las narrativas, se busca generar instancias de reflexión acerca del conocimiento que cada uno tiene y trae, y conseguir pasar de un conocimiento tácito a uno explícito, para entender cuestiones internas que no son conscientes al momento de escribirlas, lo cual lo torna un conocimiento valioso para conocer y descubrir.

Pensamos que narrar las historias personales (tanto escolares como pedagógicas) implica adentrarse en una tarea compleja, que requiere detenimiento, dedicación, compromiso y una predisposición especial para bucear en la memoria, que en innumerables oportunidades nos hará demorarnos en esas experiencias que queremos rememorar (ver narrativa B).

Se trata de sacar a la luz, de revelar, recuperar aquello que como sujeto narrativo e histórico ha sucedido, lo que difícilmente es evidente y accesible a través de la observación misma; de allí la relevancia de estos relatos. Caporossi (2009) dice que "a través de las narrativas, en el narrador se dan procesos de identificación y de construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones" (p. 110).

En este sentido es que pensamos que la narrativa viene a traer un aire nuevo: viene a resignificar el pasado en el presente; viene con la fuerza del impulso, la que posibilita ir más allá de lo que el mismo sujeto de la narración puede prever. De allí que narrar, como cualquier acción humana, puede tornarse tan impredecible como irreversible,

pensando en sus resultados y las consecuencias que puede generar.

Ser sujetos de narración y de relatos implica primero ser sujetos con una historia formando parte de una sociedad, a quienes les suceden y les han sucedido distintas vivencias a lo largo de sus experiencias como estudiantes y/o docentes; implica un caudal de conocimientos por analizar, distintos saberes por repensar y saberes prácticos por compartir. Por ello, cuando se presenta una narrativa escolar, ese relato da cuenta de los aprendizajes fuertes y perdurables que ese sujeto narrador fue incorporando en un determinado tiempo y lugar de su escolaridad (ver narrativa C).

Como afirma Andrea Alliaud (2005)

> son aprendizajes que se producen a partir de los que les pasa a los sujetos, lo que vivencian cotidianamente y en lo que muchas veces se juegan cuestiones personales importantes, pues sabemos que la escuela hace mucho más que transmitir saberes formalizados. Estas experiencias, entonces, se ponen en juego a la hora de asumir el lugar de docente. Uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula (...) sale lo que el cuerpo aprendió...” (p. 46) (ver narrativa D).

Consideramos que la narrativa escolar es un importante dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente, porque el narrador aborda el pasado a partir del presente, da nuevos sentidos, se re-construye y se re-piensa, desde el hoy hacia un ayer cargado de conocimientos vividos. De modo coincidente con Suárez (2005), “atender a la recuperación, sistematización y concep-

tualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación" (p. 46). Volviendo a Caporossi (2009), el uso de las narrativas escolares es útil en cualquier trayecto de la escolaridad, tanto durante las diferentes etapas de la formación profesional como del desarrollo profesional de los docentes; en definitiva, es un dispositivo potente que permite sistematizar los procesos reflexivos desde los inicios de la formación (ver narrativa A).

Las narraciones historizan, nos recuerdan y rememoran hechos, planes, teorías, proyectos, situaciones, emociones que de alguna manera se conectaron con nuestra propia historia de vida y la resignificaron, dando voz a esos acontecimientos. Estos relatos son un modo de organizar los conocimientos, y aportan a la construcción del conocimiento profesional docente, desde la historización mencionada del campo educativo y desde la conceptualización de la práctica docente.

Consideramos que es de suma importancia trabajar en las instituciones formadoras de docentes con propuestas y espacios que promuevan procesos de elaboración de narrativas de experiencias pedagógicas protagonizadas por docentes y aspirantes a la docencia, y que luego éstas puedan ser documentadas para ir armando un archivo que dé cuenta de esas experiencias narradas tan relevantes como únicas; para ser compartidas, consultadas, releídas por cualquier otro docente y/o estudiante interesado en ellas y en temáticas y conocimientos que generaron.

En cuanto a las narraciones escritas por docentes en actividad, desde sus experiencias manifiestan qué hacen, cómo lo hacen, con quién, cuándo, de qué forma, etc.; cuestiones todas vertebrales que permiten conocer y profundizar en el interior de esas experiencias. Estos relatos docentes revisten entonces un valor también central como las narrativas escolares

ya mencionadas, porque evidencian una realidad y un presente cargado de conocimiento para develar, para des-ocultar; por ejemplo, en la revisión de las prácticas de la enseñanza, los contenidos trabajados, los objetivos planteados, la comprensión y el análisis del currículum, para conocer cómo se construye el conocimiento profesional. En otras palabras, sería volver sobre la propia práctica, repensar lo realizado, cuestionar y analizar las decisiones tomadas, lo que posibilitaría una reflexión continua y el fortalecimiento del proceso de aprender a enseñar.

Reconocemos que la narrativa reflexiva revela un campo de lucha entre los acontecimientos, los tiempos, las emociones, entre las situaciones adversas y las favorables y entre las fuerzas del pasado y el futuro. Tiene la potencialidad de confrontarnos con las prácticas que realizamos y a su vez nos desafía a reflexionarlas.

Al contar las experiencias de acciones pedagógicas sucedidas en las escuelas, se registra un sostenimiento de las prácticas, se ponen en evidencia los modos y las maneras de enseñar y de aprender, de sentir, de pensar, de resolver; desde una actitud crítica y reflexiva, la que se corresponderá con un proceso metacognitivo, posibilitará una interpretación de la práctica profesional.

Entendemos que la narrativa recupera la acción propia del sujeto narrador, logra que reconozca el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejora las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas en los profesorados

La documentación narrativa de prácticas escolares y pedagógicas es una modalidad que transforma los relatos en narrativas públicas,

disponibles desde el momento mismo en que son escritas y puestas a circular; leídas por quienes lo deseen, en el momento y lugar que lo consideren más oportuno, buscarán reconstruir las experiencias pedagógicas y/o las trayectorias de formación.

> La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible (Suárez, 2005, p. 13).

Entendemos que documentar las narrativas permite conservar un caudal importante de saberes que, puestos a circular, posibilitan la lectura, reflexión y conversación entre colegas, favoreciendo la oportunidad del encuentro para hablar de lo que les pasa en las aulas, y cómo hacen frente a esas situaciones diversas. Por lo tanto, pensamos que la documentación reviste una especial importancia desde las elaboraciones individuales y colectivas surgidas a partir de las interpelaciones realizadas a la escuela y a los propios docentes.

> Una de las consecuencias del poder de las historias para modificar nuestra manera de hacer las cosas es que debemos reconocer que esas historias, como los estudios de caso y las etnografías, contribuyen a producir el cambio educativo. Pero, además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible (McEwan, 1998, p. 29).

Relatos narrativos de experiencias en la formación docente y el desarrollo profesional docente

A continuación, compartimos distintas narrativas, entre las que se encuentran relatos escolares y pedagógicos escritos por docentes en formación y por docentes en actividad.

Estos trabajos son considerados dispositivos para la formación en el Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente en los profesorados de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación (UNQ), ya que son el resultado de la escritura y reflexión de los estudiantes y/o docentes que siguen formándose en la universidad.

Estos relatos no pretenden ser modelos a seguir; tampoco su inclusión es la resultante de alguna evaluación previa; simplemente, queremos compartir producciones escritas por docentes en formación y en actividad. Fueron elaborados individualmente en espacios de trabajo colectivo bajo las siguientes consignas: “Cómo llegué hasta aquí” (relato D); “El día que me sentí extranjera/o en el aula” (relato A); “Un día de clase” (relatos B, C y E). Luego, en rondas de trabajo entre pares, se leyeron y comentaron los escritos, instancias donde el grupo

aportó y ayudó a enriquecer los textos puestos en circulación. Aquí, la indagación y la reflexión continua fueron y son elementos centrales. De este modo, los relatos de cada uno se fueron transformando desde una primera versión en futuros y distintos borradores, hasta llegar a la producción final de los relatos de experiencia pedagógica. Por último, los relatos se documentan y aportan a la reconstrucción de la memoria pedagógica docente.

Cabe aclarar que este tipo de actividad de escritura, indagación y reflexión implica siempre escribir partiendo de una consigna dada en un equipo de trabajo (curso - taller - seminario, entre otros), para luego llevar adelante el armado de los relatos bajo la modalidad y pautas compartidas y consensuadas de trabajo colectivo, que caracterizan a la documentación narrativa mencionada en el párrafo anterior.

Acordamos con Lencinas y Andrada (2011, p. 3) que es central interpelar y posicionar a los estudiantes del profesorado como actores centrales en la construcción de saberes pedagógicos, y como autores calificados que pueden dar cuenta narrativamente de sus experiencias pedagógicas. Por ello, es vertebral trabajar con el dispositivo en la formación docente, donde las experiencias y las biografías escolares de los estudiantes, sus saberes prácticos y narraciones pedagógicas, se consideren, discutan, se reconstruyan y registren sistemáticamente, para hacer disponibles aspectos "no documentados" de los procesos de desarrollo curricular que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar en las escuela y en las historias formativas de los estudiantes.

Narrativa A: relato de Hernández Martínez Paola (docente en formación).

Título: "(...) no elegí un título en especial para mi relato, porque quiero que cada uno que lo lea busque el que imagine, para recordarme (...)"

Extranjera, diferente, nueva, para mí son todos sinónimos y fui cada una de esas palabras durante mi trayectoria escolar.

Si elijo un año en el que me sentí extranjera, diferente, nueva, debo viajar en el tiempo hasta 4° grado en la escuela Nº 4 ubicada en la localidad de Ramos Mejía.

El edificio era hermoso, grande, con escaleras anchas de mármol, los ventanales eran asombrosos, el escenario era gigante, en el patio había un ombú majestuoso.

Llegué ahí en el año 1986. El primer día de clases, mi guardapolvo encandilaba con su blancura, mamá lo había dejado impecable, creo que hasta lo había almidonado, papá me había lustrado tanto los zapatos negros que casi podía verme en ellos. Estaba como me decía mamá, hermosa.

Así empecé mí 4° grado en que día a día fue mi calvario gracias a la señorita Cristina y créanme que no exagero.

Me sentaba en el fondo y cuando la señorita se dirigía o se refería a mí en voz alta o con sus pares me decía "la nueva", con naturalidad por ejemplo decía "A ver la nueva... lea", justo en esos momentos sentía ganas de morir.

Ese sentimiento iba creciendo, ya que la relación con mis compañeros era igual que con la maestra ellos también me decían "la nueva".

Recuerdo tratar de encorvarme o casi acostarme en la silla con la idea quizás que ella se olvidara que estaba ahí y no me nombrara.

Pero si todo lo que he contado era estar mal, lo que vino fue peor. El oculista detectó que mi ojo izquierdo era perezoso, entonces me recetaron lentes, claro hasta ahí no era tan grave, lo grave fue cuando debía usar un parche en el ojo derecho y colocarme los lentes. Fue el fin.

Ahora sí que no me podía esconder. Ahí fue cuando mamá, que siempre me cuidaba y contenía, fue a hablar con la maestra debido a toda esta situación del uso de los lentes y el parche.

Cuando mi mamá se retiró del aula, la señorita cerró la puerta, caminó hasta su escritorio y en voz muy alta y clara dijo "a ver la nueva, ahora también tendrás que sentarte adelante, bueno esperemos que ahora hagas algo".

Mi mamá me había dado un beso y me dijo con su mirada que todo estaba bien. Por un segundo creí que era posible, pero no fue así.

Yo me preguntaba por qué con los otros alumnos era buena, porque los abrazaba, les hablaba despacio, les sonreía y los llamaba por su nombre y/o apellido, ¿Qué había hecho mal yo para que no me quiera? Siempre que entraba a algún lugar o conocía a alguien decían "Qué linda nena", "Qué educada", "Qué bonita".

Era rubia, de ojos verdes, venía limpia y casi no hablaba. El broche de mi 4° grado fue que me olvidé de dividir.

La señorita Cristina no quería que pase de grado así que papá casi mata a Cristina. Sé que no la agredió físicamente, pero algo cambió... pasé a 5° grado...

Narrativa B: relato de Velárdez, Irma del Valle (docente en actividad).

Título: Una clase de Ciencias Sociales

Participó del VI Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la escuela. Preparatorio para el VII encuentro iberoamericano, Perú 2014. Tigre, 8 y 9 de agosto de 2013 – Eje Temático 1: Prácticas educativas e innovaciones. Una experiencia pedagógica

_"Retornar sobre sí mismo implica interrogarse sobre las propias motivaciones, sobre el deseo de enseñar"

Rebeca Anijovich

Era un día aparentemente como tantos otros, allá por el año 1992, cuando me encontraba enseñando en el turno mañana, en 4° grado, a un grupo de 40 niños tan dinámicos en su mayoría como creativos.

Todo esto sucedía en una escuela de la provincia de Buenos Aires, de la región sur que estaba ubicada en una zona desfavorable de Almirante Brown, a la cual concurrían niños de varios asentamientos poblacionales linderos.

Dicho esto, y ubicándome en tiempo y espacio, es que me sucede la experiencia que paso a relatar.

Empezaba la hora de ciencias sociales, y les decía a los alumnos que vayan sacando el mapa de la República Argentina que les había pedido 3 días antes para trabajar con él en clase, que si bien podían traerlo impreso o calcado, cada uno veía la manera de tenerlo para el día indicado (aclaro esto, porque pedir un mapa comprado no era posible para todos los niños). La idea era que cada uno tuviera el suyo propio, para ubicar todas las provincias argentinas y sus respectivas capitales.

La sorpresa comenzaba cuando Dorita, una de las alumnas, me mostraba el mapa de Argentina que había traído, me contaba con total naturalidad que lo había calcado en su casa; pero yo lo miraba y me daba cuenta que ese papel de calcar tenía un olor distinto al de un papel común, una textura sedosa, suave, diferente a la conocida y por otro lado un raro espesor que me intrigaba.

Miraba la cara de Dorita al lado mío, y la veía con mucha alegría por haber cumplido con la tarea acordada; pero volvía a mirarla y pensaba en ese momento únicamente en mí, en la sorpresa que ella me generaba con lo que había traído.

Dorita, a esta altura del relato, merece que la describa, merece que la imaginen con unos ojos negros bien grandes, que se encargaban de reflejar espontáneamente "todo" lo que le sucedía: lo lindo, lo feo, lo bueno, lo malo. Pero ese día que aquí traigo al recuerdo, esos ojos tenían un brillo particular, brillo que tantas veces encontramos los docentes, en los alumnos que aprenden día a día a pesar de las adversidades. Adversidades a las que muchos de ellos están expuestos desafortunadamente. Algo más de Dorita: vivía en una casa humilde

cercana a la escuela, sin luz eléctrica, sin agua corriente, en un hogar de piso de tierra donde vivía con su mamá y seis hermanitos pequeños. Situación en donde no alcanzaba el dinero para comprar el mapa, pero sí sobraba el ingenio y las ganas de estudiar para seguir aprendiendo.

Volviendo al instante de mi asombro, donde conocía el mapa calcado de Dorita, sucedía que por un momento "como docente me sentía alumna", sentía que estaba en el lugar de pedir "la explicación", "la ayuda", esa información que me facilitara el paso a paso del "saber hacer"; mientras tanto, la curiosidad se apoderaba de mí y las ganas de preguntar me invadían. Pensaba: ¿qué papel es el que usaba Dorita para calcar? ¿Lo calcaría ella o se lo calcarían? ¿Qué proceso tendría el papel de calcar, que lo hacía diferente a los otros? ¿Alguien más traería en la clase este calcado tan particular?

Aquí me quedo pensando en las palabras:

"La indagación sobre sí mismo debería ser el punto de partida para el abordaje de la dimensión personal del profesor o futuro profesor para la toma de conciencia sobre las propias angustias, deseos, miedos, su relación con el poder, los modos de vincularse con el saber, con los alumnos, con los colegas, etc." (Anijovich Rebeca, 2009, p. 46).

Claro, este mapa calcado reflejaba los conocimientos previos que Dorita tenía muy bien incorporados; por lo tanto, sentí que ese día la clase la recibía yo. Dorita me explicaba que no tenía dinero para comprar el mapa, entonces se había acordado de lo que le había enseñado su mamá, que era transformar una hoja común de carpeta en una hoja de calcar transparente, la cual diseñaba sumergiendo el papel elegido, en un recipiente con aceite casero el día anterior y luego lo ponía a secar al sol; una vez seca la hoja, se translucían en ella levemente los renglones y así permitía calcar lo que sea. Estar al aire libre posibilitaría también que el olor se fuera casi en su totalidad.

Mientras felicitaba a Dorita por lo que había logrado, también le agradecía lo que había aprendido y me parecía muy bueno y oportuno, que lo compartiera con sus compañeros; quienes hasta ese momento, no se habían dado cuenta de la novedad traída por Dorita.

Fue un instante maravilloso entre ella, ellos y yo, enriquecedor, mágico, afianzador de vínculos, instante de una sensibilidad especialmente hermosa, que me unía como docente, a la alumna y a los alumnos de 4° grado.

Pienso realmente que en una clase podemos aprender todos, pero ¿nos permitimos pensar y repensar en las pequeñas y/o grandes cosas que suceden y nos suceden al interior de las clases? Porque son estas situaciones espontáneas las que surgen, aparecen sin ser planeadas, proyectadas; ellas vienen sencillamente y se instalan para quedarse, como posibilitadoras de instancias de enseñanza y aprendizaje.

Yo por lo pronto me quedo pensando y aprendiendo de las experiencias pedagógicas vividas; esas que enmarcamos como historias importantes, las que queremos volver a contar; las que se recuerdan siempre por ser movilizantes, emotivas y sorprendentes.

Finalmente, creo que esta narrativa es la instancia ideal, para recordar a una de mis tantas alumnas que atesoro en el corazón; porque si bien el tiempo y los años pasan velozmente; me ha quedado su sonrisa cómplice unida a un mapa de Argentina. ¿Qué será hoy de la vida de Dorita? Muchas veces me lo pregunto y haciendo unos cálculos de fechas y buscando en mi memoria, hoy ella tiene 30 años. ¿Tendrá hijos? ¿Será la mamá creativa y curiosa, que conservó la energía de la dulce niña de mi relato? ¿Recordará el momento de clase en que nos enseñó "su mapa calcado" como lo recuerdo yo? ¿Qué sentimientos habrán surgido en aquella "maestra- alumna" que contaba y enseñaba a sus compañeros y a mí, el diseño de "un mapa distinto" para un 4° grado allá por el año 1992?

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca (2009). Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires: Paidós.

Narrativa C: relato de Sánchez Martínez Carolina (docente en formación).

Título: Diamante

El día de clase que voy a relatar sucedió cuando cursaba tercer grado en la primaria N° 72, de Turdera. En ese momento tenía una compañera que no iba seguido a la escuela, pero cuando iba, llamaba mucho mi atención. La primera impresión fue su nombre, se llamaba Diamante. Ella era muy flaquita, tenía los dientes de adelante como paletas pronunciadas, como muchos de nosotros, pero iba con el guardapolvo sucio, manchado, pero ¿cómo? me preguntaba, si mi mamá lavaba a mano mi delantal, lo colgaba en la soga del patio los días soleados y adentro de mi casa los días lluviosos, acaso Diamante ¿no tenía mamá?

Así corrieron los días. Diamante iba al colegio unos días, muchos otros no. Cuando iba, no hablaba con nadie, nadie hablaba con ella; ya sea por lo que mencioné anteriormente del guardapolvo o por sus inasistencias a la escuela.

El día que verdaderamente la conocí, yo estaba en el patio jugando, luego fui al baño, y ella estaba ahí, con el guardapolvo en el piso y poniéndose agua en su hombro. Le pregunté qué le pasaba, al principio no me quiso decir. Hasta que en un momento me lo contó, y en ese momento, sentí ganas de llorar, sentí que no sabía para dónde correr, como se dice comúnmente.

Me contó que su mamá siempre le pegaba, pero que el día anterior le había ordenado que vaya a pedir leche a sus vecinos, Diamante por vergüenza, supongo, no quiso ir. Y sucedió lo que vi plasmado en sus brazos y hombros. Por ese motivo se estaba poniendo agua fría, para aminorar el dolor.

No recuerdo qué pasó después, pero sí recuerdo que le conté esta situación a la directora, llamada Haydeé, para que hiciera algo. Esperaba una solución mágica para Diamante, pero esto no pasó. Diamante siguió asistiendo con su poca frecuencia a la escuela, y no pasó nada, por lo menos que yo me entere. ¿Habrá sucedido algo? Creo que vale aclarar, que no recuerdo tampoco que la maestra haya hecho algo, ni siquiera que lo haya notado. Y este es un pedacito de relato donde recuerdo a mi compañera Diamante.

Narrativa D: relato de Petit Fernanda (docente en actividad).

Título: Cómo ser docente me devolvió la palabra

No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario,
no dejes de creer que las palabras y la poesía, sí pueden cambiar el mundo.
(atribuido a Walt Whitman)

Es sábado a la tarde, me encuentro en la Universidad de Quilmes rodeada por un grupo de docentes a los que acabo de conocer. Estamos reunidos pensando y hablando acerca de cómo mejorar nuestra tarea, nuestra vida tal vez. Y me siento feliz. Me siento cómoda. Siento que estoy donde quiero estar, haciendo lo que quiero hacer. Quienes compartimos este espacio y asistimos un sábado a la tarde a un encuentro para reflexionar sobre nuestra práctica a través de la escritura, compartimos también incertidumbres y certezas. La incertidumbre que nos interpela en nuestro quehacer cotidiano, ante la falta de respuestas, la insuficiencia de algunas teorías, el desgano de algunas personas, la impotencia ante algunos fracasos. También la certeza con que un día elegimos esta profesión que hoy nos atraviesa y que seguimos eligiendo, vivenciándola como una búsqueda constante en la que nos vamos reinventando... re-narrando.

Nos piden que escribamos "cómo llegué hoy acá", y al sentarme a escribir me emociono. Pienso que sería difícil que estas personas que apenas me conocen entiendan cómo me siento hoy. Es casi imposible explicarles todo lo que pasó, pasé, me pasó. Y a qué se debe mi plenitud recién estrenada, mi madurez, la conciencia con la que elijo estar acá.

Hay una pista que da mi cuerpo: mi voz. Hablo con mucho esfuerzo, mi voz se escucha débil y ronca. Todos creen que soy disfónica porque soy docente, pero no es así. Ser docente me devolvió la palabra. Estudiar Letras, me dio palabras. Mi trabajo consiste en dar la palabra, en acercar la palabra, en descubrir palabras.

Soy disfónica, en parte, por no respirar bien al hablar; y tal vez también, porque vengo de una familia en la que no era bien visto decir lo que uno pensaba. Una familia en la que era mejor "no hablar de ciertas cosas". En la que las cosas importantes, se silenciaban. "El pez por la boca muere", decía mi papá. Él sabía muy bien por qué lo decía, ya que trabajaba en la SIDE desde la Dictadura Militar del '76.

Mi papá no fue severo conmigo, ni recibí maltratos de su parte. Al contrario, recibí mucho amor de mis padres. También recibí educación. Educación "bien educativa" en escuelas Católicas Apostólicas Romanas, y educación "bien formativa" en casa, con frases como la del pez por la boca muere u otras más directas como "saliste zurdita", dicho con cara de espanto ante alguna opinión mía.

En ese contexto familiar fue muy bien visto que estudiara para ser Maestra. Era una buena profesión para una mujer, decía mi padre; era lo que ella hubiese querido ser si hubiera podido estudiar, decía mi madre. Muy lejos estábamos, mi familia y yo, de conocer el lugar político de la docencia, una profesión que en ese contexto familiar parecía "inofensiva" ideológicamente.

Lo que no fue bien visto por mis padres era que estudiara Letras. "Es lo único que te faltaba para hacerme la vida imposible", dijo mi padre; "¿Quién

va a cuidar a tu hija?", dijo mi madre, ama de casa abnegada que dedicó su vida a su casa y a sus hijos.

Los años pasaron, la vida pasó. En lo personal, hoy tengo dos hijas hermosas y un arsenal de tropiezos amorosos. En lo profesional, pasé por todos los niveles del sistema educativo y aprendí a tropezar con estoicismo.

Entonces vuelvo a la pregunta que me incitó a escribir este texto, que mientras se tejía iba destejiendo relaciones de poder: ¿qué me trajo hasta acá? Me trajo hasta acá el convencimiento profundo de que la educación y los buenos docentes sí pueden cambiar el mundo. Pero, sobre todo, me trajo hasta acá mi firme y empecinada creencia en el poder de las palabras. "Los seres humanos somos lo que conversamos, afirma Humberto Maturana, es así como la cultura y la historia se encarnan en nuestro presente".

Narrativa E: relato de Figueroa Nadia (docente en formación).

Título: Cinco años igual

Era miércoles a la mañana, yo sabía que tenía que ir al colegio pero lo único que pensaba era en faltar, no quería hablar con mis papás, quería de repente enfermarme para no ir; pero no pude zafar. Fui al colegio, colegio parroquial de Santa Ana, de uniforme, yo quería usar el uniforme, pero ese día teníamos gimnasia. Ingresé al colegio y pasaban las horas volando, yo quería que el tiempo pase lento, pero iba muy rápido. Y siempre se detenía en la clase de gimnasia haciendo la clase más lenta del mundo. Hacíamos una fila y cruzábamos la calle todas las chicas hacia la clase de gimnasia en un campo pequeño justo en frente del colegio de pasto seco y se veía el tren pasar por atrás de éste.

Nos sentábamos en ese piso de polvo seco y la profesora tomaba lista, recuerdo que a las chicas que más quería las nombraba por el nombre o algún apodo lindo. Yo solo quería irme, nadie me hablaba, nadie me miraba, yo

estaba ahí y solo quería irme. La profesora parecía que todo lo que hacía lo hacía apropósito para mí, ella pedía a las chicas favoritas por ella que elijan a los demás compañeros, yo sólo pensaba tengo que ser fuerte y no llorar. Escuchaba los nombres de todos y sabía que éramos en número impar, y escuchaba cómo los dos grupos discutían que no me querían en su grupo porque era gorda, lenta, porque iban a perder si yo estaba en su grupo. Y escuchar a la profesora que decía bueno, vos vas a ser suplente, mejor quedate sentada. Y yo me quedaba ahí, quieta y callada, era la mejor opción hasta terminar la clase e ir llorando hasta mi casa, detenerme una cuadra antes y secarme todas las lágrimas respirar, ser fuerte y llegar a casa fresca, para que mis papás no me pregunten nada.

Debo contar que no aguanté tener durante cinco años seguidos a la misma profesora de educación física y que me cambié en cuanto pude. Pensé que todo iba a ser peor en el nuevo lugar, pero las cosas cambiaron y para bien, me cambié a una escuela técnica con la especialidad electromecánica, donde todos mis compañeros eran hombres. Hasta hoy en día lo siguen siendo, compañeros que al principio como en todo lugar nuevo me costó adaptarme, pero formé un grupo de gente tan increíble, que el último año me la pasé sufriendo porque no los iba a tener todos los días al lado mío.

Hoy en día, como consecuencia de mis experiencias en la escuela, tengo inseguridades acerca de mí y de mi cuerpo, las cosas fueron difíciles de llevar, tuve que ir atravesando cada situación a veces sola y a veces acompañada de gente que me hacía sentir bien conmigo misma. Y como futura docente nunca crearía una situación en la que todos no puedan participar, nunca dejaría a nadie de lado, nunca le diría a nadie que no puede, y mucho menos hacerle sentir que no es una parte importante del grupo; apoyaría a cada alumno y le demostraría que cada uno tiene algo que es bueno y que eso lo hace único.

Consideraciones preliminares

A partir de lo planteado, acordamos que

> como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) y se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, 2002, pp. 6-7).

En suma, la producción de estos relatos pedagógicos, con el enorme potencial que contienen, posibilita:

- Comprender y entrar en el mundo de las prácticas docentes individuales y grupales.
- Conversar con los docentes en formación y docentes en actividad acerca de sus historias de enseñanza, en las que son protagonistas.
- Entablar vínculos de confianza y empatía durante el proceso de escritura y lectura de relatos personales.
- Repensar sus historias y contextualizarlas histórica y geográficamente.
- Conocer los saberes que se ponen en juego en cada narrativa contada por sus autores.
- Recordar situaciones vivenciadas de clase, aprendizajes, dificultades, alternativas y/o soluciones a determinadas problemáticas.
- Revelar reflexiones y discusiones que surgieron a partir de las experiencias planteadas.
- Contar sus propias biografías personales y profesionales.

- Mostrar la multiplicidad de sentidos que las prácticas docentes pueden generar cuando son relatadas.
- Percibir las distintas concepciones que tienen los docentes acerca de qué es para ellos una buena práctica de enseñanza, una escuela comprometida democráticamente con la sociedad, un buen docente, cuáles son las estrategias y evaluaciones más apropiadas, entre otras cuestiones.
- Compartir buena parte de las trayectorias docentes de los actores implicados.
- Revelar sus certezas, inquietudes, saberes, dudas, supuestos, proyectos, deseos que pueden ser o no los mismos que otros docentes presenten.
- Ampliar nuestra mirada docente acerca de las prácticas educativas, desde otras formas de interpretación y lectura.
- Crear una nueva versión de las experiencias pedagógicas, a partir de la reflexión sobre ellas, dando paso a la interpretación de una educación alternativa plural y múltiple.
- Recrear las experiencias cotidianas que, si no se contaran, se perderían en el murmullo de los distintos espacios escolares.
- Colaborar con narraciones que, entendidas como materiales inigualables, cuentan qué y cómo hacen los docentes en las aulas y lo que sienten cotidianamente.
- Comunicar la sabiduría práctica de los docentes y a la vez volver visible lo que subyace oculto y comprender lo implícito de esa sabiduría.
- Interpelar y convocar a los docentes de distintas modalidades y niveles a trabajar desde sus propias producciones.

Finalmente, en coincidencia con Suárez (2007),

> la propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela y hacer posibles otras relaciones entre los actores de los sistemas educativos, que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar que muchas de las estrategias vigentes no tienen presentes (p. 18).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes nóveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XXIII, 23.
- Anijovich, Rebeca *et al.* (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, Hannah (2005). *De la Historia a la Acción.* Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). *De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html
- Caporossi, Alicia (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo Liliana (ed.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Santa Fe: Homo Sapiens.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lencinas, María y Andrada, Silvana (2011). Proyecto de Cátedra: *Taller de Narrativas Pedagógicas.* Carrera: Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Catamarca. Recuperado de: https://fyce.files.wordpress.com/2011/06/taller-de-narrativas.doc

- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Suárez, Daniel (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes.* Documento realizado en el marco del proyecto "Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar", coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.
- Suárez, D. (2007). ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? En *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos* (fascículo 2). Colección de Materiales Pedagógicos. Documento realizado en el marco del proyecto CAIE del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Ponencia%20Joaquin.pdf

|CAPÍTULO 6|

La evaluación en clave didáctica: abordajes para la formación docente

Mariela Carassai

La evaluación en educación es un tema controvertido y complejo. Los motivos son diversos; en principio, la propia dimensión histórica del concepto, pues se trata de un instrumento de control de la escuela moderna. A raíz del debate que ha generado un cambio de mirada sobre la evaluación, una multiplicidad de trabajos confrontan y "conviven" actualmente en un clima poco claro, acerca de cómo abordar la cuestión sin caer en la mirada tradicional. Sin embargo, cabe aclarar que se trabajará en problematizarla, así como también abordar la evaluación en clave didáctica.

A los efectos del desarrollo del tema, se tomará la caracterización de la *perspectiva positivista* y la *perspectiva alternativa*. Esta caracterización consiste en la identificación simple y clara que realiza Araujo (2006) acerca de los rasgos de la perspectiva positivista, ligada a una mirada más cuantitativa de la evaluación, y la perspectiva alternativa, ligada a una mirada cualitativa (ver tabla en pág. 90).

Partimos de oponer estas dos perspectivas, en línea con el cambio sustancial en las reflexiones sobre la evaluación; ya que, mientras la finalidad de la perspectiva tradicional se dirige a la búsqueda de resultados, la alternativa se relaciona con la enseñanza, aspecto que nos interesa destacar en este capítulo.

PERSPECTIVA POSITIVISTA DE LA EVALUACIÓN (CUANTITATIVA)	PERSPECTIVA ALTERNATIVA DE LA EVALUACIÓN (CUALITATIVA)
• Búsqueda y creencia en la objetividad de la evaluación. • La objetividad se logra a través de los métodos de las ciencias naturales y de la tradición de la psicología experimental. • El investigador debe seguir normas estrictas en la metodología estadística. • Énfasis en los resultados de la enseñanza. • Estricto control de las variables que intervienen. • Búsqueda de información cuantitativa a través de medios e instrumentos objetivos. • Concentración en las diferencias de medida entre el grupo de control y el grupo individual, y a medir lo cuantificable como resultados inmediatos. • Los datos de la evaluación tienen una utilidad específica para un destinatario determinado y conducen a un enfoque burocrático de la actividad evaluadora.	• La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa. • Se consideran las posiciones, opiniones e ideologías a partir de las cuales los sujetos interpretan los hechos y los objetivos. • El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previstos o previsibles de un programa. • Se amplía la evaluación hacia los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas. • Énfasis en los procesos ante que en los productos • Se incorporan las prácticas de autoevaluación y coevaluación. • Metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes. • Imposibilidad de realizar un diseño estrictamente estructurado de antemano. • Su propósito es describir y comprender la situación objeto de estudio para ayudar a entender, interpretar e intervenir del modo más indicado a los involucrados. • El informe de la evaluación cualitativa debe respetar la necesidad de conocer y el derecho a la intimidad de quienes participan en la experiencia evaluativa.

En la perspectiva positivista, se trabaja la evaluación como corroboración y/o ratificación de la información acumulada del estudiante y determinada por el docente. Por el contrario, en la perspectiva alternativa, el énfasis está puesto en la construcción del aprendizaje del estudiante; la evaluación brinda información sobre el proceso y su objetivo es trabajar en la enseñanza, para realizar los ajustes que sean pertinentes para favorecer ese proceso.

De modo que, en la perspectiva alternativa, el acento está puesto sobre el proyecto de intervención que realice el docente y no sobre la mirada controladora sobre el alumno. Esto cambia radicalmente la mirada acerca de la enseñanza. El docente ya no se arroga la potestad absoluta de evaluar y se convierte, también él, en un objeto de evaluación en este proceso.

La enseñanza como intervención social, señala Contreras (1997), se corresponde a "una acción que implica una intervención pedagógica". La enseñanza debe asumirse contemplando la complejidad de lo que acontece en las aulas, y elaborando propuestas interdisciplinarias significativas. Esta perspectiva resulta de relevancia, ya que el docente no es sólo una parte en la "cadena de montaje", sino un profesional capaz de comprender la complejidad que adquiere esta intervención social. En este sentido, es interesante recuperar a Contreras (1999), cuando señala que entender la autonomía profesional implica concebirla como un proceso emancipatorio que conduce a la liberación profesional y social de cualquier tipo de opresión.

Los siguientes interrogantes, abordados en el curso, permiten problematizar los abordajes realizados de la evaluación en clave didáctica que se presentan en el capítulo:

¿Qué significa pensar la evaluación en clave didáctica?
¿Qué significa evaluar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
¿Evaluación es igual a acreditación?
¿La evaluación puede ser objetiva?
¿Es la evaluación sólo una cuestión estadística?
¿Qué relación tiene la evaluación con el control?
¿La evaluación se traduce sólo en una calificación?
¿Qué tradiciones se naturalizan en las prácticas de evaluación?
¿Qué prácticas de evaluación desvirtúan la potencialidad de la información?
¿Qué injerencia tienen los instrumentos de evaluación escindidos del proceso de enseñanza y de aprendizaje?
¿Es la evaluación sólo una cuestión instrumental?
¿Cómo se involucra el docente respecto a la evaluación?
¿Es el examen la única construcción metodológica cuando se piensa en evaluación?
¿Qué relación tiene la evaluación con los propósitos en la enseñanza?
¿Qué significa tener un posicionamiento crítico en evaluación?
¿Qué implicancias puede tener la evaluación cuando se piensa en la enseñanza?
¿La evaluación sólo implica a los estudiantes?
¿Cómo se piensa la evaluación de la propia práctica docente?
¿Es posible contemplar la evaluación como aporte constante en el desarrollo de un proyecto?
¿Cómo se puede repensar la evaluación a partir de la reflexión de la práctica de enseñanza?
¿Es posible la autoevaluación y la evaluación entre pares?
¿Se puede planificar la evaluación a nivel institucional?

¿Qué cuestiones resultan relevantes a la hora de pensar la evaluación?
¿Cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Es posible definirla?
¿Es posible evaluar la evaluación?
¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción?
¿Qué implicancias tienen los diagnósticos en la evaluación?
¿Cómo influye el contexto en la evaluación?
¿Qué dispositivos son apropiados a la hora de evaluar?
¿Qué relevancia tiene la reflexión docente en evaluación?

Conceptualización tradicional de la evaluación: sus implicancias

La evaluación educativa no está asociada con algo positivo. Es más, siempre ha sido considerada un instrumento de control y opresión en la institución moderna. En nombre de ésta, se han cometido distintos abusos, de modo que ha sabido ganarse con creces su notoriedad negativa.

Al respecto, Díaz Barriga (1994, p. 164) realiza un rastreo histórico acerca del origen del concepto y, en relación con el ámbito educativo, señala que "la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía". Hemos descripto en reiteradas oportunidades cuáles han sido los problemas que surgieron al respecto.

El mismo autor sigue afirmando que el examen "no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales", que por ello "es un espacio social sobredeterminado" (Díaz Barriga 1994, p. 165) y no se puede resolver en su nombre problemas que son mucho más complejos. Por ello, "el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas" (Díaz Barriga 1994, p. 166).

- **Primera inversión:** de los problemas sociales a los problemas técnicos. Una de las funciones asignadas al examen es determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro. A partir de esta idea central, aparecen otras dos funciones: permitir el ingreso de un individuo a un sistema en particular (caso del examen de admisión) o legitimar el saber de un individuo a través de acreditarlo u otorgarle un título profesional.
- **Segunda inversión:** de los problemas metodológicos a los problemas de rendimiento. El examen realiza una inversión entre los problemas del método y los de rendimiento. Esto ha ocasionado que se haya conformado una pedagogía del examen. Una pedagogía articulada en función de la acreditación, descuidando notoriamente los problemas de formación, procesos cognitivos y aprendizaje.
- **Tercera inversión:** el examen como un problema (de control) científico en el siglo XX. La problemática del control siempre estuvo relacionada con el de examen o test. Esta tecnificación del debate fue contraproducente para el desarrollo de la educación.

Díaz Barriga (1994) plantea que el examen perdió su dimensión pedagógica y metodológica en la evolución de la pedagogía. La calificación escolar es un acto que se materializó en el siglo XIX; de modo que vincular el examen a la calificación ha desvirtuado y pervertido las relaciones pedagógicas al centrarlos sólo al examen y el control. A juicio de este autor, "la pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir y estudiar los grandes problemas de la educación" (Díaz Barriga 1994. p. 178).

Desnaturalizar las prácticas de evaluación, desde la perspectiva tradicional, es un objetivo de este trabajo. Es importante observar y

contraponer dos concepciones: la mirada tradicional-positivista de la evaluación y la mirada alternativa a partir del texto de Araujo (2006). Esta mirada tradicional puede evidenciarse en la siguiente definición de Tyler (1950) sobre la evaluación: "El proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanzas" (p. 69).

Un nuevo recorrido respecto de la evaluación

Una vez "desterrado" el *habitus*[9] de concebir a la evaluación solamente relacionada con el aprendizaje, ahora es necesario volver a recorrerla o transitarla. En este nuevo recorrido, la evaluación forma parte de un programa más amplio. No es sólo el fin de un recorrido, ni solamente la acreditación, que no debe pensarse en una finalidad escindida de un proceso más amplio, sino como parte del mismo. Es posible y necesario pensar en evaluaciones en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

En un programa o proyecto, hay tiempos para la enseñanza y tiempos para la evaluación de los aprendizajes, que deben estar previamente determinados. Entonces, ¿cuál es el problema? El problema radica principalmente en los instrumentos de evaluación y el modo en que se realizan. Principalmente el qué y el cómo.

[9]El *habitus* "como sistema de disposiciones socialmente constituidas" es provisto de "una ocasión más o menos favorable de actualizarse" (Bourdieu, 1972, p. 195). "La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda (...) que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y (...) que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas" (Bourdieu, 1972, p. 184). Dicha conceptualización se retomará más adelante.

Es necesario pensar en instrumentos que permitan dar cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos. Según Camilloni (1998, p. 135), "un principio general que rige el diseño de un programa de evaluación es el de la economía de tiempo" (p. 135). La falta de tiempo para encarar procesos de evaluación en el sistema educativo, sumado a la masividad de los grupos, hace que sea dificultoso pensar en evaluaciones que logren dar cuenta de los aprendizajes de los alumnos.

Ahora bien, los procesos de evaluación tienen connotaciones pedagógicas, éticas y políticas. Los textos, debates, reflexiones, giran en torno a las connotaciones negativas que tienen las evaluaciones en el sistema educativo. Según Camilloni (1998), es condición que los programas de evaluación sean consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución.

La observación del docente resulta primordial, como así también las características locales donde la institución se encuentra y el desarrollo de herramientas diagnosticas. Por lo que el proyecto debe ser lo bastante flexible como para poder concertarlo con las problemáticas que surjan al respecto.

Para obtener información que resulte relevante, es necesario que se piense en cuáles serán los criterios que permitirán realizar "juicios de valor"[10] de los aprendizajes de los alumnos. En síntesis, pensar en evaluación implica recoger información y analizar e interpretar la información. Ambos procesos se van retroalimentando y no implican una relación causal.

[10]El destacado es propio.

De este modo, se puede pensar en la evaluación con una función didáctica; sin dejar de tener presente que, igualmente, la evaluación es un juicio de valor y, como tal, posee una cuota de subjetividad. Lo importante es que esa subjetividad se base en la suficiente información para tomar la decisión más adecuada.

La función didáctica de la evaluación es la que permite analizar e interpretar la información. Para pensar en procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante retomar a Camilloni (1998): cuando se adopta una concepción acerca de la enseñanza, esta concepción normativa conduce a una idea normativa de la evaluación, de lo que la evaluación debe ser.

El deber ser aparece en toda teoría, la más tradicional o la más alternativa. Lo importante es no tomarlas como "recetas" infalibles e inmodificables, y así poder desarrollarlas y adecuarlas tomando los elementos señalados anteriormente. La "construcción metodológica", en términos de Edelstein (1998), plantea la necesidad de resignificar conceptos clave en la enseñanza, tales como contenidos, intencionalidades, el lugar del alumno y lugar del docente.

Serán los contenidos y la intervención que realice el docente lo que defina al método. Por ello, la resignificación de los contenidos que realice el docente será clave en la construcción del método. Asimismo, es imprescindible poder definir en la construcción del método las características del sujeto que aprende, es decir, quiénes son los alumnos, los destinatarios de la propuesta, como así también el contexto.

La evaluación implica cuestiones metodológicas entre las que también es relevante el contexto, es decir, tienen un carácter situacional; también lo tiene el método, según Edelstein (1998). Otro elemento señalado por la autora, está relacionado con las intencionalidades, el

"para qué" o, en nuestro caso, los objetivos de los proyectos que se encuentran elaborando. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia.

En este sentido, es importante reflexionar sobre la importancia de los programas de evaluación, que contemplen las siguientes cuestiones:

- El propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en AUTOEVALUACIÓN para el docente y para el alumno. Este proceso no es fácil, porque es aquí donde se abre la posibilidad de la voz del alumno y la de revisarse a uno mismo.
- Debe ser consistente con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. No se puede ser constructivista en la enseñanza y conductista en la evaluación; porque por tanto no se es constructivista (una cuestión que va más allá de la lógica).
- La resolución técnica que se le dé debe permitir evaluar todos los aspectos comprometidos en los procesos de aprendizaje. No sólo los resultados.

El diseño de la evaluación por parte del docente es condición indispensable en la programación de los cursos. Esto implica conocer teorías, instrumentos y técnicas para analizar la información. Para ello, debe cumplir con ciertas condiciones.

- Debe permitir evaluar los aprendizajes que la institución y los docentes esperan que los alumnos desarrollen.
- Las consignas no deben producir respuestas que resulten irrelevantes para la evaluación de los aprendizajes previstos.

- Tomar al fracaso como información para tomar decisiones.
- Debe ser organizado.

La evaluación, más que una herramienta de control, es una herramienta que viene a desempeñar un papel decisivo, ya que nos provee información acerca de los procesos de enseñanza y nos ayuda a tomar decisiones que resulten relevantes para que la comprensión sea un elemento crucial en el tratamiento de los contenidos.

Según Benejam y Quinquer (2000), la evaluación es determinante en la dinámica y contenido del encuentro didáctico en el que coparticipan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos autores señalan que la evaluación se ha convertido en un aspecto clave en la comunicación entre docentes y estudiantes, permitiendo de esta forma un proceso formativo y al mismo tiempo permeable a ser modificado en su implementación.

En las prácticas de evaluación, muchas veces se mantiene un halo de misterio acerca de cómo serán los procesos de evaluación: qué se evaluará, con qué criterios, etc. Lo interesante de destacar en este sentido (para indagar en distintos proyectos, teorías y experiencias) es analizar y reflexionar que, detrás de cada decisión docente sobre la tarea evaluativa, se manifiesta, implícita o explícitamente, una cierta concepción del aprendizaje y, por supuesto, de la enseñanza (Quinquer, 1999).

Quinquer (1999, p. 124) destaca "el papel de la evaluación como instrumento de comunicación, verbalización y explicitación de las ideas de los alumnos. Se presenta como una actividad de comunicación y de negociación a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones". Para esta autora, la evaluación cumple una función pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que también implica una "función social".

Esta última función ha prevalecido sobre la función pedagógica, e incluso la ha anulado, ya que tiene que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros (por ej.: familia); cuestiones más bien asociadas al control.

Se evalúa para obtener información que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los estudiantes, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios. En consecuencia, esta función pedagógica es un asunto central para la confección de una enseñanza verdaderamente adaptativa (Quinquer, 1999).

En los diferentes modelos propuestos por Quinquer (métodos expositivos, métodos interactivos o de aprendizaje individual), el profesor comunica al estudiante los objetivos que pretende conseguir con su enseñanza, informa e instruye sobre los contenidos; a su vez, el estudiante se preocupa de cómo logrará aprender dichos contenidos para alcanzar los objetivos propuestos, y, sobre todo, cómo se va a evaluar.

Aquí también el docente es el ideario del proyecto de intervención y el profesional que construirá el método. En términos de Quinquer (1999, p. 25),

> por método o estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas,

los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos (p. 25).

Esto posibilita la contextualización de los contenidos por parte del docente. Éste diseña y ejecuta el proyecto de intervención. En las etapas del proyecto debe incluir un diagnóstico inicial, garantizar un seguimiento adecuado del proceso (evaluación formativa), y verificar, finalmente, los resultados mediante una evaluación sumativa o final. El modelo comunicativo propuesto por Quinquer (1999) implica que:

1. El aprendizaje se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende, influida tanto por las características personales (sus esquemas de conocimiento, las ideas previas, los hábitos ya adquiridos, la motivación, las experiencias anteriores, etc.) como por el contexto social que se crea en el aula.
2. Son especialmente relevantes las mediaciones que se producen entre los agentes implicados: alumnos y profesor. Diversas investigaciones realizadas desde la psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las interacciones sociales entre los estudiantes. Es conveniente realizar procesos de negociación que les permitan compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación.
3. La evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes (a través de situaciones didácticas adecuadas) de los instrumentos y criterios de evaluación del

docente. Estas actividades de evaluación son una manera fácil de hacerles explícitas a los estudiantes las demandas en relación a los objetivos relacionados al aprendizaje. En este proceso, las actividades didácticas de traspaso de criterios a través de la autoevaluación o la evaluación mutua son especialmente útiles. En este contexto, no se establecen límites precisos entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje.

4. Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes; para ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a fomentarla. La llamada evaluación formadora es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Mientras que en la evaluación formativa la regulación y la gestión de los errores eran una responsabilidad del profesorado y, por tanto, externas al propio alumno, ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación, a través de las cuales el alumno y la alumna se van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente.

El enfoque comunicativo de la evaluación abre nuevas perspectivas al aprendizaje que superan los límites de la evaluación formativa, pues se sostiene sobre la base de la interacción, la gestión social del aula y el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje también al propio alumno. Por ello cumple una función formativa, porque consiste en ayudar a que el alumno aprenda (a partir de la heterorregulación evaluadora del docente) a apropiarse de los criterios para autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje.

La evaluación formadora es una propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y el aprendizaje (al docente y a los alumnos) por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación. En la autoevaluación, el estudiante podrá valorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que favorecerá la autorregulación de los procesos (Quinquer, 2005). Podemos advertir, entonces, que existen distintos tipos de evaluación:

1. *Autoevaluación*: al estudiante le corresponde un rol fundamental y es él quien debe llevar a cabo el proceso. La autoevaluación más genuina sería aquella en que el alumno determina qué aprendizaje desea valorar en sí mismo, cómo hacerlo y lleva a cabo las acciones necesarias.
2. Lo importante en este caso es que el docente plantee con sumo cuidado la planificación sin intervenir en el qué y el cómo; porque en este caso solo estará planteando que el alumno realice un autoinforme. Lo que sí debe hacer es establecer las categorías evaluativas para que sea el propio alumno el que emita el juicio.
3. *Heteroevaluación*: es la que realiza el docente, donde plantea las categorías, diseña e implementa el proceso evaluativo.
4. *Coevaluación*: existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que se permite a los alumnos en conjunto participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo.
5. *Metaevaluación*: este concepto se maneja desde una fecha tan temprana como el año 1968. La metaevaluación (la evaluación de la evaluación) es introducida por Scriven (1968) cuando afirma que quienes evalúan tienen la obligación de poner en juego sus propias propuestas evaluativas.

Como afirma Stufflebeam (1987, p. 52): "El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión" (p. 52). Este autor define la metaevaluación más específicamente como un proceso para describir y enjuiciar la actividad evaluativa, en contraposición al conjunto de ideas concernientes a qué constituye una buena evaluación. A continuación, se presenta un esquema acerca de los momentos de la evaluación:

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA (Tomando los aportes de Quinquer)	EVALUACIÓN SUMATIVA
¿Por qué evaluar?	• Diagnóstico de conocimientos previos. • Pronóstico de estrategias de enseñanza.	• Evolución del aprendizaje. • Retroalimentación enseñanza y aprendizaje. • Reformulación de la enseñanza y del aprendizaje.	• Acreditación y promoción. • Control de logros.
¿Qué evaluar?	• Esquemas de conocimientos previos necesarios para la nueva situación de aprendizaje.	• Progresos y dificultades. • Factores que obturan el aprendizaje. • Dimensiones que lo potencian.	• Grados de aprendizaje de los objetivos planteados.
¿Cuándo evaluar?	• Comienzo de una etapa de aprendizaje.	• Durante el proceso de aprendizaje.	• Al concluir una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	• Interpretación de las respuestas a cuestiones relativas a conocimientos previos. • Sondeo de conocimientos pertinentes.	• Observación y actividades sistemáticas que den cuenta de aprendizajes y metodología de enseñanza • Interpretación de hallazgos.	• Interpretación de respuestas y comportamiento de los alumnos, que den cuenta del grado de adquisición de conocimientos y competencias adquiridas.

Fuente: Coll, César (2001). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.

Como se ha visto, el juicio de valor constituye un aspecto a considerar en la evaluación y es por ello que, en las decisiones que se ponen en juego a la hora de evaluar un proceso de aprendizaje, se debe diferenciar:

1. Evaluación de los aprendizajes
2. Regímenes de promoción

Será importante distinguir estas dos cuestiones a la hora de pensar en un proyecto educativo y en la evaluación.

Según Camilloni (1998), estas dos cuestiones son determinantes de todas las prácticas pedagógicas y por ello, más adelante, trabajaremos también la evaluación de la práctica docente; necesaria para incorporar como estrategia de evaluación de un proyecto, tanto áulico como institucional. Resulta necesario, ahora, reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción por el momento.

Según la autora, las calificaciones a los estudiantes conforman un aspecto esencial en la escolarización. Por ello, ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se suscriben en la materia, son determinantes de todas las prácticas pedagógicas. Si los sistemas de evaluación resultan inalterables, sólo funcionan como obstáculos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, al mismo tiempo, no permiten la evaluación de las propuestas y de las prácticas docentes.

Dicho esto, se puede relacionar con la conceptualización de evaluación sumativa: la que se da al final de un proceso y no en su desarrollo.

En este sentido, García (2004) señala que contemplar a la evaluación sólo hacia el final del proceso no permite la reflexión ni el re-

planteamiento de la misma. Lo que tradicionalmente ha sucedido con esta evaluación es que ha centrado su interés casi exclusivamente en la aprobación. Para Litwin (2003), existe una "patología" en la que la evaluación ha desplazado al aprendizaje como objetivo central del currículo, y la única motivación que tienen los estudiantes es la promoción.

Respecto a las prácticas docentes, Litwin (2003, p. 12) reflexiona que

> la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación (p. 12).

La evaluación sumativa es necesaria en el sistema educativo, ya que permite establecer cuáles serán las condiciones de promoción de un nivel a otro. Establecer escalas claras y transparentes es un primer paso para contemplar criterios de evaluación.

Si la evaluación es un elemento que nos brinda información, lo interesante será qué se busca a través de esta información y/o qué hago con ella. Algunas preguntas serían:

1. ¿*Qué* debo decidir?
2. ¿*Qué información* necesito para tomar esa decisión?
3. Seleccionar el tipo de *instrumento de evaluación* adecuado y construirlo.
4. La información sobre los resultados debe ser *analizada e interpretada* de manera de producir finalmente un juicio de valor que pueda orientar la acción.

En este proceso, no debemos olvidar que el estudiante es partícipe y debe conocer los objetivos, participar y esforzarse, conocer los resultados obtenidos. Por ello, la autoevaluación debe ser un tipo de evaluación para incorporarse a la hora de recoger información. Así se produce un "círculo funcional" de la evaluación, donde docente y estudiante reconocen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es interesante advertir que, en las distintas teorías didácticas, este concepto ha sufrido ciertas resignificaciones, lo que ha contribuido a que el término sea polisémico (como muchos otros en educación, a saber: el de evaluación, didáctica, etc.).

Según Camilloni (1998), podemos decir que la evaluación implica, por un lado, la búsqueda de información, y por otro, diseñar estrategias para obtener información respecto a los aprendizajes que se pretenden evaluar. De modo que, para construir una evaluación con sentido, es indispensable la existencia de criterios que permitan construir juicios de valor sobre aquello que la información obtenida significa en términos de aprendizaje de los alumnos.

Por esta razón, los criterios son fundamentales para analizar e interpretar la información recogida con base en una teoría orientada. Se necesitan categorías para guiar las decisiones en cuanto a la interpretación de la información obtenida a través de la evaluación.

Desde una dimensión pedagógica, un problema central radica en la determinación de los criterios de calificación; específicamente, la fundamentación de los criterios que se asumen para calificar el aprendizaje. Estos criterios deben corresponder con el objeto de evaluación.

Los procedimientos para establecer los criterios pueden ser diversos, pero en esencia la línea de su determinación implica:

- Partir del análisis del objeto de evaluación (el aprendizaje al que se aspira), precisando los aspectos o atributos que permiten caracterizarlo, cuantitativa y cualitativamente, en su proceso y resultados.
- Determinar los indicadores, cuantitativos y cualitativos, del aprendizaje; esto es, aquellos elementos que informan sobre el mismo, en correspondencia con los aspectos o atributos antes señalados.
- Definir, sobre la base de los indicadores, los criterios que permiten juzgar el aprendizaje del alumno.
- Expresar el resultado en términos calificadores. Dicho juicio puede ser expresado de diversas formas, pero lo más usual es utilizar categorías de una escala ordinal que permita agrupar y ordenar los datos en niveles de calidad del aprendizaje.

Como se puede advertir, en este proceder no existen criterios generales válidos para calificar cualquier aprendizaje de modo uniforme, porque las líneas de variabilidad son múltiples: por el contenido del aprendizaje, por las estrategias de enseñanza, por el contexto y la diversidad sociocultural de los estudiantes.

Camilloni (1998) propone algunas condiciones para la construcción de estrategias de evaluación:

- **La validez:** no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situaciones específicas de su aplicación (contexto).
- **La confiabilidad:** se dice que un instrumento es confiable cuando une exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación (presencia y diferencias de magnitud) de los rasgos que mide.

- **La practicidad:** resulta de la facilidad en su administración, análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones, como economía de tiempo, esfuerzo y costo de utilización.
- **La utilidad:** tiene relación con los usos que se dará a los resultados obtenidos.

Todos los instrumentos son válidos, ninguno es descartable de manera a priori, ya que no son valiosos en sí mismos: su validez depende de los fines para los que sean utilizados. En ocasiones es preferible resignificar los que se conocen y no tratar de incorporar algunos más novedosos pero sin sentido para los aprendizajes que se proponen.

El docente en la evaluación

En la actualidad, cuando se discute acerca de la formación y actualización docente, se habla de la reflexión de la práctica. Ya no bastan los textos y los conceptos llamados "racionales" para trabajar en formación docente. Se trata entonces de recuperar "la razón práctica" que, según Perrenoud (2004), implica un diálogo que resulta propicio para reflexionar en la acción y sobre la acción. Así, la práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes. Según Perrenoud, hay diversas motivaciones que llevan a trabajar sobre la reflexión, a saber:

- Conflicto
- Indisciplina
- Dificultades de aprendizaje
- Apatía, falta de participación

- Actividad que fracasa
- Actividad que no consigue su objetivo
- Resistencia de los alumnos
- Planificación inaplicable
- Resultados de una prueba
- Tiempo perdido
- Desorganización

La práctica reflexiva se torna un elemento importante de la actividad educativa, ya que la práctica se traduce en la acción, y esta última es objeto de una representación. Lo cierto es que esa representación es producto de diversas cuestiones: personales, institucionales, históricas, etc.

Esta representación se pone en práctica a través del *habitus* que, enfrentado a una situación, lleva a cabo una serie de operaciones mentales que garantizará la identificación de los recursos pertinentes, su transposición eventual y su movilización orquestada para producir una acción adecuada.

Toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el *habitus* que la sustenta, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general. La reflexión exige una labor intelectual que solamente es posible con la condición de invertir tiempo en ésta y de adoptar un método y los medios apropiados (vídeo, escritura o entrevista de explicitación, por ejemplo). Este intento puede fracasar porque, a menudo, debe enfrentarse a los potentes mecanismos de negación y defensa, personales y de otros.

En principio, la práctica reflexiva tiene como objetivo regular la acción. Así, aprender de la experiencia se transforma en necesario, porque

es a la vez un recurso necesario para planificar hacia adelante. La práctica reflexiva implica un diálogo con el inconsciente práctico. Concientizar, poner en evidencia el *habitus*, es poner a ejercitar la práctica reflexiva.

Pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo sobre la parte menos consciente de su propio *habitus* no es fácil. Un practicante reflexivo puede encerrarse en una visión muy racionalista de la acción o, si posee una cultura psicoanalítica, atenerse a un inconsciente freudiano y considerar que no se aplica más que en situaciones con fuertes componentes relacionales y emocionales. Incluso si el practicante acepta que está hecho de mil rutinas que, sin ser rechazadas, funcionan en parte por su inconsciente, no le resulta fácil concienciarse de ello.

Por lo tanto, resulta de sumo interés explorar las relaciones entre la reflexión sobre la acción y el trabajo sobre el *habitus*. La reflexión en la acción (Schön, 1992, 1998) puede contribuir a modificar el proceso en curso. La reflexión sobre la acción se desarrolla más bien en el período posterior, inmediato o más tardío.

Trabajar sobre la propia práctica es, en realidad, trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad.

Qué cuestiones pueden ser producto de la reflexión:

- Saberes procedimentales (técnicas, métodos).
- Actitudes y rasgos de personalidad (deseo de superarse, autocontrol, motivación, desapego o implicación).
- Diferentes componentes de la condición física y mental (fuerza y tono muscular, respiración, agudeza perceptiva, relajación, concentración).
- Esquemas de acción incorporados, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea «concreta» (per-

ceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales).

Entre estas disposiciones relativamente estables, nos detendremos en la última categoría, utilizando la noción de *habitus* para designar el conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida. Bourdieu (Bourdieu, 1972, pp. 178-179) define el *habitus* como la "gramática generativa" de las prácticas de un actor:

> sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo.

La noción de *habitus* subraya la integración de los esquemas en un sistema y en una "gramática generativa" de nuestros pensamientos y nuestros actos. Puesto que el *habitus* es un conjunto de disposiciones interiorizadas, captamos exclusivamente sus manifestaciones a través de los actos y de las formas de ser en el mundo. Un observador es el único que puede inferir la existencia de los esquemas, a partir de la relativa estabilidad de las conductas de un individuo en situaciones similares.

Hay que destacar que un esquema en sí mismo no constituye un conocimiento, en el sentido de una representación de lo real. Esto explica el hecho de que muchos de nuestros esquemas de pensamiento y de acción escapen a nuestra conciencia.

Si la transformación de los gestos más técnicos pone en juego el *habitus*, evidentemente esto todavía sucede con mayor frecuencia en relación con las prácticas de los oficios de lo humano, en los que los

juegos con la alteridad, el poder, la seducción, la incertidumbre y la dependencia colocan en todo momento al profesional en los límites de lo que solamente la razón permite comprender y captar.

La transformación del *habitus* es más fácil cuando no se trata de traducir saberes nuevos en acción, sino de hacer evolucionar la imagen de uno mismo, la confianza en uno mismo, su relación con el mundo y los demás; todo lo que se traduce de forma subjetiva en carencias, angustia, malestar, descontento, falta de estima por lo que somos, dudas sobre la propia identidad o sobre el sentido del trabajo e incluso de la vida.

Una práctica reflexiva (ya sea en solitario, en equipo o en el marco de un grupo de análisis de prácticas) debería ayudarnos a todos a adquirir conciencia de la dificultad de cambiar solos. La orquestación de los *habitus* obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo -lo que no resulta fácil-, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás. Los terapeutas que tratan a individuos asumen esta dimensión; saben que su paciente está atrapado entre una invitación a cambiar, surgida de la terapia, y una prohibición de cambiar, surgida del medio de vida. La contradicción es aun más fuerte si el paciente es un «paciente designado», sobre quien recae el peso del mal funcionamiento de un grupo. En el análisis de prácticas y, más globalmente, en la formación de adultos, la consideración del ecosistema de los formados y la orquesta de la que forman parte todavía es incipiente, debido, en parte a que no está lo suficientemente teorizada.

Podremos deducir algunas condiciones para que el trabajo reflexivo sobre el *habitus* supere al sentido común:

- Una cultura teórica mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel y, por tanto, de atribuir la prioridad a las estructuras invariables de la acción, sin detenerse en lo anecdótico (incluso si se trata de un punto de partida obligado).
- Una aplicación para describir la acción más que buscar inmediatamente los móviles, una gran prudencia en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.
- Una ética coherente y una gran claridad conceptual, que permita saber dónde está el límite entre un análisis del *habitus* invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupo.
- El análisis de la práctica solamente es posible con la condición de mantener la ficción según la que, hablando de la práctica, no se habla del practicante y de su *habitus*.
- No siempre disponemos de las palabras y los conceptos que permiten hablar del *habitus*. El vocabulario psicoanalítico es el más popular, pero está repleto de sobreentendidos; el vocabulario de la psicología, la antropología o la ergonomía cognitivas no es conocido. Este obstáculo podría atenuarse al precio de la adquisición de una cultura y un idioma comunes bastante precisos para describir el *habitus*. Aunque quizás sea saludable que no encontremos fácilmente las palabras para denominar las disposiciones estables de un practicante. Una vez designadas, podrían confinarlo en una especie de “caracterología”: impulsivo, inquieto, activista, versátil, etc.

- Hay que captar la repetición de determinados "escenarios" para identificar los esquemas con cierta fiabilidad. Ahora bien, un grupo de análisis de la práctica reflexiona en general a partir de una situación única. Por tanto, sólo puede "flirtear" con el trabajo sobre el *habitus*, desvelar pistas o formular hipótesis. Corresponde a un practicante proseguir solo la labor a partir de un conocimiento más íntimo del conjunto de sus reacciones en situaciones parecidas.

En este sentido, la reflexión conforma uno de los aspectos más importantes en el trabajo docente. No se trata de añadir un nuevo contenido; se trata de que la dimensión reflexiva esté presente en las prácticas profesionales.

También es necesario advertir que "todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo (...). Para dirigirse hacia una verdadera 'práctica reflexiva', es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción (...). Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*" (Perrenoud, 2004, p. 3).

Para Perrenoud, evidenciar el trabajo docente a través de la reflexión implica, además, desarrollar competencias para enfrentar la educación en la sociedad actual. En las sociedades actuales, ocurren transformaciones rápidamente; las tecnologías, la comunicación, se modifican constantemente, se vive rodeado de paradojas; por tanto, al educador incumbe prepararse para una práctica reflexiva, estimuladora de la innovación y la cooperación. De este modo, las competencias reflexivas y críticas deben trabajarse desde la formación inicial e ir conformando esquemas mentales con los cuales el estudiante en

el futuro cercano encontrará asidero para interpretar e intervenir la realidad educativa. De modo que la competencia es la "capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (2004, p. 11). A propósito, señala cuatro aspectos:

1. Las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes; más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. La movilización, orquestación (según denomina Perrenoud), es pertinente a la situación, pero cada situación es única. Entonces, necesariamente, la competencia implica flexibilidad.
3. Las acciones implicadas en la competencia se realizan de unos modos más o menos conscientes y rápidos, adaptados a la situación.
4. Las competencias se desarrollan en la formación, pero también en la práctica cotidiana.

La descripción de una competencia implica tres elementos, según Perrenoud (2004): las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real.

A continuación, se listan las diez competencias que propone Perrenoud:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela.

7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Perrenoud señala la importancia de construir una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto de un programa de formación y/o capacitación. El procedimiento clínico es un trabajo de construcción de conceptos y saberes teóricos a partir de situaciones específicas; también, un trabajo de integración y movilización de los recursos adquiridos, creador de competencias. Implica cuestionarse el saber cómo organizar, en formación, el vaivén entre la experiencia y la reflexión sobre ésta.

La actitud reflexiva se centra en el análisis de situaciones-problema contextualizadas, para la construcción de nuevos saberes y competencias que trascienden los aprendizajes ya instituidos. Ello permite problematizar y desafiar saberes y estructuras cognitivas, actitudinales e identitarias constituidas en los sujetos de enseñanza, que son también sujetos de aprendizaje. Su modelización se centra en la toma de conciencia -a través del aprendizaje grupal y el intercambio con pares y supervisores- de los grandes desafíos para la formación de enseñantes, intercambiando reflexiones sobre la práctica y sus contradicciones, para movilizar *habitus* y hacer lugar a la novedad. La práctica reflexiva es concebida en relación a la complejidad del fenómeno educativo como implicación crítica de los educadores en los desafíos y responsabilidad de la enseñanza (Perrenoud, 2004).

Respecto de la evaluación, Perrenoud (2004) diferencia una evaluación informal de la formal. La primera se ubica en los intercambios

cotidianos, no se codifica ni registra como la formal. Esta última, en cambio, "suele estar escrita y normalizada, en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias respecto a repeticiones de curso, al apoyo pedagógico y a la orientación" (p. 122).

De lo antedicho se desprende que el tiempo destinado a la evaluación en el ámbito escolar es muy importante y no se reduce a las instancias explícitas de evaluación formal, aunque éstas tengan un peso importante a la hora de la acreditación. Ambas evaluaciones no son antagónicas, se imbrican y relacionan mutuamente.

La evaluación formal, según Perrenoud (2004), fija oficialmente el nivel de excelencia atribuido a cada alumno y se caracteriza por su carácter selectivo, en cuanto sirve -como anticipáramos- de base principal para las decisiones que hacen a la carrera académica.

La evaluación diagnóstica o inicial es aquella que se da en el comienzo de cada nuevo bloque de aprendizajes, aquella que permite conocer los esquemas de conocimientos previos que tienen los alumnos en relación a determinados contenidos; está orientada a adecuar la enseñanza en función de esos conocimientos.

La evaluación formativa es aquella que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza; brinda información sobre la marcha del proceso, posibilitando así tomar decisiones que permitan ajustar y mejorar el aprendizaje.

La evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar un proyecto, y tiene la función de constatar el logro de determinados objetivos. Es también un instrumento de control del proceso educativo que no debiera centrarse en el grado de éxito o fracaso de los alumnos sino en el grado de éxito o fracaso del proceso educativo. La evaluación

sumativa conduce a una acreditación, certifica que los alumnos han realizado los aprendizajes correspondientes.

Perrenoud (2004) plantea actualmente la evaluación "entre dos lógicas": una evaluación al servicio de la selección, tradicionalmente asociada en la escuela a la creación de "jerarquías de excelencia" (acreditación); y una evaluación al servicio de los aprendizajes. Es importante, como se ha mencionado anteriormente, diferenciar el concepto de acreditación del concepto de evaluación, aunque en la práctica habitual resulten homologados.

La evaluación requiere de la formulación de criterios, es decir, patrones desde los cuales se construirán juicios de valor. Tal vez sea uno de los mayores desafíos del ámbito de la evaluación, ya que esos criterios deben permitir obtener información válida y confiable. Estamos hablando de los criterios explícitos de evaluación, aunque sin duda existen también criterios implícitos.

Es habitual encontrar en las escuelas un conflicto central que enfrenta el discurso "constructivista" de los docentes (aquel que plantea al aprendizaje como un proceso complejo e individual) y la acreditación formal que la escuela debe realizar acerca de los aprendizajes escolares, en el marco de una normativa que obliga a ubicar a los alumnos en categorías preestablecidas, que muchas veces no reflejan los avances logrados.

Respecto a los instrumentos evaluativos que surgen de la práctica, la reflexión colectiva constituye una estrategia formativa que permite ir más allá de una práctica individual o aislada, favoreciendo un acercamiento entre docentes, asignaturas y áreas de conocimiento. Este tipo de experiencias formativas contribuyen a la construcción y difusión de

una cultura reflexiva en la docencia universitaria, a la vez que constituyen un recurso muy potente para desarrollar la cooperación profesional y la transformación de la práctica educativa (Perrenoud, 2004).

Los recursos más usuales para realizar la práctica reflexiva son los métodos cualitativos; uno de los principales instrumentos es la observación, para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula. El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación.

Algunas reflexiones finales

Es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social que vaya más allá de los fines internos que nos programamos para los procesos de enseñanza, de manera de dar sentido a esos fines. Si inevitablemente participamos con nuestra disciplina en la configuración de la enseñanza, lo que tenemos que hacer es orientar con argumentos y razones el sentido de la intervención. Esta intervención consciente debe llevar a la didáctica a abandonar supuestos neutralismos y participar en la acción educativa y social, guiada por un ideal de emancipación, de justicia social y educativa.

Para finalizar, debemos realizar las siguientes consideraciones:

- La enseñanza no es solo lo que ocurre en el aula. El campo de la didáctica son los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionados con la estructura social externa.
- No es suficiente definir las intenciones educativas para desarrollar una práctica coherente. Hay que comprender la enseñanza, en relación con las condiciones que la realidad impone, buscando las estrategias adecuadas e inteligentes de la actuación.

Se debe conocer previamente las condiciones de realidad de la enseñanza antes de hacerla posible. Se desdibuja, de este modo, la visión tecnológica de la relación entre conocimiento y acción, para empezar a desarrollar una perspectiva que se aproxima más a la forma en que se entiende la acción social como práctica política. Se debe tener presente la relación entre las decisiones curriculares y los participantes del aula, lo que conlleva a definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico.

- La didáctica se sitúa al servicio de la enseñanza para favorecer la realización de fines educativos, guiada por la idea de la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, pp. 170-184.
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 71-95). Universitat de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. España.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, & A. Prat (eds.). *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1972). Estructuras, *habitus*, prácticas. En *El sentido práctico* (pp. 91–111). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones prácticas* (pp. 10-26). Barcelona: Anagrama.
- -Camilloni, A (1997). De herencias, deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (2003). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Camilloni, A. (2003). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Camilloni, A. (s/f). Las funciones de la evaluación. *PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes*. Buenos Aires: UBA.
- Castorina, J. (junio, 2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista La Educación en nuestras manos*, 79. Buenos Aires: SUTEBA. Recuperado de: http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3521
- Celman, S. (2003). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Contreras Domingo J. (1990). La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje. En *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, D. J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (pp. 15-74 y 213-230). Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Delorenzi, O. (2008). Biografía Escolar: ¿determinante de las Prácticas Docentes o punto de partida para su construcción? Publicación digital *Voces de la Educación Superior*, 2. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. OEI, pp. 161-181.

- Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, Alicia. *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. *Revistade la organización de los Estados Iberoamericanos*. Recuperado de http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf
- Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gairin, J., Feixas, M., Guillamon, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 18, 1, pp. 61-77. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gutiérrez, O. (enero-diciembre, 2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9 (pp. 111-130). Mérida: Universidad de Los Andes.
- Litwin, E. (2003). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, e., Palou de Maté, M. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Pagès, D. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-164). Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación: Ed. Horsori.
- Palou de Maté, M. (2003). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México DF: Grao.
- Perrenoud, P. (2005). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. Revista *Aula de Innovación Educativa*, 80. Barcelona: Graò.
- Quinquer, D. (2003). ¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? En Revista *Aula de Innovación Educativa*, 127, pp. 13-15. Barcelona: Graò.
- Quinquer, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 123-148). Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación: Ed. Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 5-6.
- Quinquer, D. (2005). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Caracas: Graó, Laboratorio Educativo.
- Rivera Machado, M. y Piñero Martín, M. (marzo, 2010). Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 5, 8. Maracaibo: Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Santos Guerra, M. (1998). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1998). Patología general de la evaluación educativa. En *Infancia y aprendizaje* (pp. 143-158). Málaga: Universidad de Málaga.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 17-98 y 341-373). Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

| CAPÍTULO 7 |

La evaluación a través del portafolio: una experiencia de formación reflexiva

Valeria Morras
Griselda Leguizamón
María Mercedes López

El Taller de acompañamiento constituye la estrategia que motoriza y articula la labor que el equipo docente desarrolla en Prácticas de la Enseñanza y Residencia, en las carreras de profesorado ya enumeradas. Como estrategia participativa, permite desarrollar la propuesta docente, facilitando, orientando y acompañando a los educadores en formación, apoyando y valorando sus logros como parte de un proceso de formación profesional. Estos aprendizajes se propician con otros (pares, docentes co-formadores y profesoras) para orientar las acciones a través del trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y experiencias, el debate y la retroalimentación permanente que propicia el desarrollo potencial de las propias habilidades y la autovaloración como herramientas para el accionar docente.

Consideramos las prácticas docentes como prácticas profesionales que requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos. Por tanto, es importante poder evaluarlas de diversas maneras que den cuenta de los procesos, de los aprendizajes, del hacer, y mucho más del hacer reflexivo. En este sentido, como profesionales de la enseñanza, los profesores en formación ayudarán y guiarán

la construcción de este mismo proceso formativo en los estudiantes a su cargo.

Se sostiene que las prácticas educativas de los profesores se fundamentan en la vivencia de la experiencia, en el sentido que le otorgan, y en el saber que permanece y los transforma luego de haberla vivido (Contreras y Pérez, 2010). Las preguntas y la preocupación por el hacer educativo nacen en ese saber que deja la experiencia, y por eso es imprescindible el tránsito por momentos y situaciones de evaluación que les interpelen como estudiantes y a la vez como profesores, que lleven a reflexionar sobre sus aprendizajes y conjuntamente sobre la enseñanza, porque al evaluar se realizan actividades y desempeños en los que también se aprende y se enseña.

Al evaluar, se busca el trabajo de reflexión que lleve a los estudiantes a volver sobre las situaciones vividas, la actuación propia y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza, con el fin de que puedan reconstruir críticamente tanto la experiencia individual como colectiva (Edelstein, 2011). En dicha reconstrucción se pone en cuestión lo que se ha naturalizado, estimulando la problematización, la desfamiliarización, la interpelación de lo vivido, los supuestos, los modos habituales de pensar la enseñanza, con la finalidad de reconceptualizar las prácticas. En coincidencia con Edelstein (2011), apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas resulta necesario mas no suficiente, ya que "se precisa operar cambios en los esquemas de acción, en los *habitus,* para tramitar el pasaje a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza" (p. 192).

Estas consideraciones dan cuenta de la evaluación como práctica compleja, de su impacto en términos emocionales y en los aprendizajes.

La evaluación de proceso acompaña las distintas etapas e instancias de la formación en las prácticas docentes, porque "es continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los estudiantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas" (Davini, 2015, p. 146).

Se trata de una evaluación auténtica y formativa desde una perspectiva socio-constructivista, en la que el estudiante construye la evaluación de sus procesos de aprendizaje contando con los ajustes que le proporcionan las ayudas educativas, el seguimiento y la orientación de sus profesores y pares, hasta alcanzar el control y la autonomía, es decir, la autorregulación de sus propios aprendizajes mediante la reflexión sobre los mismos (Coll, Rochera y Onrubia, 2007). De ahí que la evaluación puesta al servicio de quien aprende, con su función esencialmente formativa, da lugar al surgimiento de nuevos aprendizajes. "Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes" (Álvarez Méndez, 2001, p. 2).

Asimismo, interesa conocer cómo los profesores en formación se apropian de los nuevos saberes de la práctica y producen, mediante el análisis y la reflexión, transformaciones en sus modos de pensar y de intervenir en las aulas. En el Taller de Prácticas de la Enseñanza, se aborda la evaluación desde este marco, como auténtica y formativa, en la que el portafolio de cada uno de los estudiantes constituye el instrumento principal en el que se representan los aprendizajes y el proceso de construcción de identidad profesional. De este modo, las

experiencias y actividades evaluativas se proponen para que los estudiantes puedan significarlas, resignificarlas, apropiárselas e inclusive utilizarlas a futuro en el trabajo cotidiano.

Las siguientes palabras de una practicante (redactadas para la entrega final del portafolio) son elocuentes en ese sentido: "*A nivel personal quería poder desprenderme del habitus arraigado en mí. No quería repetir mis propias experiencias como alumna. Dice Juana María Sancho en una conferencia contextualizada en la Feria del Libro (2001) que se recuerda más lo que se ha aprendido porque se imita, que lo que se nos ha enseñado (en los profesorados). La autora nos plantea el tener que olvidar para poder aprender, la gran paradoja de olvidar los comportamientos que hemos adquirido sin darnos cuenta, porque son esos mismos los que nos hacen muy difícil aprender nuevos comportamientos que nos puedan dar salidas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El trabajo es arduo y en algunas cosas parece hasta de hormiga. Dicho por Bourdieu (1980), nuestro habitus está hecho del conjunto de nuestros esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción. Es por ello que la observación, en la que las profesoras nos hacen mucho hincapié resultan de suma importancia, para poder realizar un análisis e incluso un extrañamiento de nuestras propias prácticas, poniendo en evidencia y conociendo nuestro propio habitus a fin de poder actuar sobre él, aprendiendo constantemente de ellas" (SH).*

El conocimiento académico se convierte en instrumento de reflexión cuando se integra a los esquemas de pensamiento que permiten interpretar la realidad vivida y actuar sobre ella, organizando la propia experiencia. Siguiendo a Edelstein (2011), es justamente a través de esta dimensión reflexiva que el docente logra convertirse en un mediador activo entre la teoría y la práctica, reconstruyendo críticamente sus propias teorías a partir de la práctica. La reflexión

implica un diálogo consciente con uno mismo y con los demás, diálogo que ayuda a "reconocer lo dado por supuesto a partir de desnaturalizarlo y someterlo a crítica" (Edelstein, 2011, p. 109). No se deja de lado el trabajo explícito sobre los saberes prácticos, de modo de poder identificar las prácticas de formación de *habitus*. Como sostiene Perrenoud (2004), aprender a "reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus,* la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (p. 50).

La evaluación a través del portafolio en la formación de los docentes

El *portafolio* constituye una manera de presentar los trabajos que elaboran los estudiantes en el Taller que se convierte en una evidencia de sus procesos de aprendizaje, con el objeto de favorecer su evaluación. Como plantean Barberà y Bautista (2006), el portafolio es entendido como "un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras (que forman un *dossier* o una carpeta) que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto" (2006, p. 56).

El portafolio no es una mera colección azarosa de trabajos. La implicación de los propios estudiantes en su elaboración es fundamental, por lo que hemos implementado la presentación de pautas organizativas a tener en cuenta en ese momento. La constitución del portafolio les permite reflexionar sobre sus propias prácticas; volver a mirar de otro modo lo producido para significarlo en una trama relacional entre lo deseado, lo realizado, lo esperado, lo va-

lorado y lo que podría ser de otro modo. A partir de esto, autoevaluando sus dificultades, obstáculos y progresos a la vez, estimula la iniciativa y autonomía profesional. A partir de su organización en torno a ejes de trabajo, el portafolio pone el acento en las producciones y en los procesos de comprensión en que se centran dichos trabajos. Identificamos tres momentos que organizan el portafolio que elaboran los estudiantes y los ejes que estructuran cada uno de esos momentos:

La situación de partida:

- Expectativas, experiencias previas en la enseñanza, objetivos para las prácticas.

El desarrollo de las prácticas de enseñanza:

- Observación: su importancia en la formación docente. Registro de observación y reflexión.
- Planificación y organización de la enseñanza: contexto de realización (taller y escuela), destinatarios, planes de clase y trabajo reflexivo. Retroalimentación.
- Intervenciones en el aula: desarrollo de la propuesta. Distancia entre lo pensado, lo realizado y lo concretado en términos de aprendizajes.

Conclusiones:

- Objetivos de desarrollo profesional en función de lo acontecido y realizado. Reflexión propositiva.

El registro de escritura solicitado es desde la propia implicación, por lo cual la narración en primera persona y la escritura reflexiva que se realiza es ineludible a la hora de posicionarse como autores

que narran y dan cuenta en procesos de reflexión de sus propias experiencias y aprendizajes. Con el armado del portafolio y la narración que realizan para darle estructura, se busca la reconstrucción crítica de la experiencia vivida, lo que implica -tanto al momento de involucrarse en la relectura y selección de sus trabajos como en los momentos de escritura propuestos- volver sobre las situaciones, sobre lo actuado, sobre los supuestos asumidos acerca de la enseñanza. Estos registros de escritura ponen énfasis en relatos y experiencias significativos que ellos valoran en el aprendizaje y el propio desarrollo personal. La escritura en primera persona permite expresar la memoria personal constituida por los desafíos, las dificultades y los logros vinculados con la enseñanza, a la vez que afianza el autoconocimiento. Las siguientes palabras de una estudiante nos parecen elocuentes en este sentido:

"En esta segunda parte realmente pude dar cuenta de la importancia de la observación, yendo más allá de la mera descripción de lo que sucede en el aula. Comprendí de qué se trata eso de agudizar la mirada, de convertir la observación en insumo para la planificación, la intervención en la clase. Al tener la mirada más entrenada, no perdí tiempo en detalles superfluos como me sucedió en la primera mitad, sino que focalicé en los aspectos relevantes, en cómo circula la palabra dentro del aula, quién se constituye como autoridad; quiénes y cómo responden ante ella; cuáles eran las actividades planteadas, de qué manera se resolvían. Estos detalles sí eran de suma importancia, pues nos ayudaban a poder controlar ciertas variables a la hora de intervenir; pues ya teníamos varias regularidades en cuenta.

Asimismo, no sólo es importante la observación para captar el presente áulico, sino también para poder leer entrelíneas qué sucede allí, dando lugar a la reflexión" (VO).

La finalidad del uso del portafolio como instrumento de evaluación no es sólo juzgar productos sino también valorar y apreciar procesos, problemas, logros realizados en un lapso de tiempo significativo. Analizar y reconocer procesos que permitan generar apreciaciones valiosas en torno a la construcción que realizan los estudiantes del saber pedagógico en juego. El portafolio constituye una forma potencialmente interesante de evaluar el propio desempeño, haciendo consciente en un proceso de reflexión las formas de actuar, decir y proponer en vistas de la mejora constante. Una estudiante escribe en la presentación del apartado "*El desarrollo de las prácticas de enseñanza*":

"Durante el diseño de la propuesta fue muy significativo el aporte de mis compañeros y de las profesoras, ya que, como mencioné anteriormente, con cada interpelación me permitían ampliar la mirada y el pensamiento, dejando huella experiencial en mi aprendizaje. Debo reconocer que el primer cuestionamiento a la propuesta me generó un cierto fastidio ya que en ese momento sentí herido el orgullo, todavía no podía vislumbrar que aquel desacomodo me serviría como 'trampolín' para pensar nuevas formas de pensar, aun así me animé a seguir y a medida que avanzaba caía en la cuenta de que cada comentario podía ser aprovechado para potenciar aun más mi trabajo. Salir de la zona de confort y/o del conformismo para transitar una zona de desapegos, reafirmaciones, abandonos, posiciones, en fin: 'versiones', me sirvió para crecer como profesional, situación que sin dudas no podría haber llevado a cabo sin las intervenciones de los otros, mis compañeros y profesoras. Por lo tanto, ya no estoy en el mismo sitio inicial, la contingencia en cada tramo me arrimó a una nueva orilla, experimentando nuevas formas de aprender y de enseñar" (ABL).

En el proceso de formación en el taller se asume la experiencia; al decir de Larrosa (2003), *lo que nos pasa por encima de lo que simplemente*

pasa. De ahí que, para comprender y mejorar el ejercicio docente, es importante volver sobre la propia experiencia, sobre el sentido de lo que *nos pasó con aquello que pasó*, y el armado del portafolio se sustenta en esa dirección.

En el Taller de Prácticas y Residencia Docente, se solicita a los estudiantes que, durante la cursada, vayan eligiendo producciones que consideren significativas en lo que hace a su formación, pensando en sus logros, aprendizajes, equívocos y reflexiones. Su entrega se realiza en dos momentos de la cursada: la primera presentación se realiza al finalizar el segundo cuatrimestre, que coincide con la finalización de sus prácticas en la enseñanza secundaria. La segunda entrega (final) se realiza al finalizar la cursada, luego de haber pasado por la experiencia de realizar las prácticas en el nivel de educación superior.

A continuación, se presenta un listado de los trabajos que incluyen los portafolios:

- Punteo de la bibliografía (a modo de fichaje) trabajada en el Taller.
- Autobiografías.
- Micro-clase y coevaluación de las micro-clases de sus compañeros.
- Trabajo sobre Diseño Curricular de la materia en la que darán sus prácticas.
- Registro y análisis de Observación institucional y áulica.
- Propuesta didáctica para el nivel Secundario (situada).
- Registro y análisis de Observación del compañero (co-observación).
- Planillas de Evaluación de los profesores co-formadores.

- Escritura y análisis de relatos autobiográficos y de experiencia.
- Trabajo de escritura reflexiva sobre las Observaciones y las Prácticas propias (autoevaluación) y las de los compañeros (coevaluación).
- Proyecto de cátedra de nivel Superior (situado).
- Sistematización de Prácticas No Formales.

A partir de la narración valorativa sobre las intervenciones, deliberaciones y decisiones, los practicantes sienten la necesidad de reestructurar saberes teóricos y prácticos. A su vez, estas reflexiones documentadas van construyendo un archivo vivo de aprendizajes profesionales, siempre disponibles de ser recuperadas y modificadas. Finalmente, este proceso de evaluación reflexivo va configurando sus identidades profesionales.

Con respecto a la autoevaluación que realiza sobre su aprendizaje sobre la observación y sus registros, plantea una practicante:

"Recuerdo la devolución de los primeros portafolios en los que el comentario generalizado era que prácticamente todos habíamos hecho una escritura sumamente narrativa de las situaciones y, magnificando aun más, a la hora de hacer las observaciones institucionales solo nos limitábamos a la dimensión edilicia.

Si bien para este portafolio no se ha solicitado el trabajo realizado en cuanto a la observación institucional, la mirada puesta en esta instancia en el Instituto fue claramente muy distinta desde el primer día. El mapa edilicio del establecimiento fue lo último que realizamos, muy por el contrario de la instancia anterior. La interpretación de los lugares, de los espacios y de las interacciones de las personas que transitaban esos lugares fueron los que se llevaron la atención y el foco de la observación y posterior registro" (SH).

La misma estudiante en otra parte de su portafolio narra*:*

"En cuanto a los registros de las clases, tanto las observadas como las propias, el cambio fue notorio. Si bien ya para los últimos registros del nivel secundario pude apreciar un pequeño cambio en su narrativa, no siendo meramente descriptivos, sentí que para esta instancia no quería 'contarle a alguien que no estuvo lo que pasó', sino poder hacer uso de algunas situaciones de aprendizaje para reflexionar a partir de ellas nuestras prácticas, y luego transformarlas para seguir enriqueciéndolas. Al mirar a simple vista mis registros de esta última etapa pienso: ¡qué cortos me quedaron! Y sí, realmente en extensión son más cortos, pero creo que están cargados de sentimientos, reflexiones y hasta proposiciones en cuanto a las mismas prácticas" (SH).

"En cuanto a las intervenciones realizadas en el aula, observo un crecimiento también en la utilización de la pregunta y la repregunta. Comencé a prestarle atención a esta técnica a principio de año dentro de la realización de los talleres. Intenté ponerla en práctica en el nivel secundario y, viendo que daba resultado y me sentía cómoda utilizándola, traté de incorporarla. Fue en superior que la profesora lo observó y lo resaltó como un aspecto positivo a la hora de promover el intercambio de opiniones y generar momentos de debates" (SH).

Las consignas de trabajo para el armado de dicho instrumento contemplan actividades que implican la participación individual, en parejas y algunas grupales, según los casos. Sostenemos que las prácticas de autoevaluación y coevaluación favorecen el protagonismo de los estudiantes: aumentan el compromiso y la responsabilidad para apreciar y valorar sus propios trabajos y los de sus compañeros, y afianzan el conocimiento y la comprensión de los procesos mismos de evaluación (Anijovich y González, 2013). La siguiente frase lo ilustra

con palabras: *"La opinión de la pareja es imprescindible para poder mejorar uno día a día. Puedo poner mi mejor intención, pero a veces no alcanza, es necesaria la mirada 'del otro' acompañada por una propuesta de cambio para poder mejorar mi práctica"* (VB).

La inclusión de las coevaluaciones en los portafolios pone de manifiesto muchas de las acciones y decisiones docentes que de otro modo permanecerían ocultas y aisladas dentro de una clase. Poner en práctica esta técnica de coevaluación impulsa la argumentación y la discusión no sólo en las parejas pedagógicas sino en el grupo total de estudiantes que conforman el Taller, quienes encuentran -en sus compañeros y profesores- una audiencia receptiva y confiable para la escucha, el análisis y valoración de sus intervenciones.

Las palabras de un practicante resultan muy elocuentes para ilustrarlo:

> "*Una vez pasada la primera clase, en la cual no me fui conforme por motivos personales del hacer docente, como por ejemplo la preparación del tema, no abrir el debate a los estudiantes sobre el tema a tratar, mi rapidez en la exposición y la falta de actividades. Las otras clases desde mi conceptualización avancé muchísimo. Ya en la segunda clase, el profesor a cargo me felicitaba por el cambio que había tenido de la primera (...). Esto se debió a lo trabajado en el taller con las experiencias de mis compañeros" (GG).*

El cuidado del clima de trabajo dentro del taller es muy importante en el proceso de formación. Analizar las prácticas -tanto propias como ajenas- implica un alto grado de exposición. Para ello, es necesario la construcción de tiempos y espacios, de voz y de escucha para la consolidación del grupo como una comunidad de aprendizaje en donde se refuerza permanentemente la capacidad de trabajo y evaluación co-

laborativa. De ahí la importancia de crear un clima de respeto mutuo, de sinceridad y confianza, para generar una comunicación abierta y sincera, para poder decir lo que se considera necesario para el crecimiento profesional de uno y de los propios compañeros. Intercambio de saberes y experiencias, reflexiones, consejos y críticas constructivas hacia las prácticas propias y ajenas comienzan a formar parte del trabajo tanto individual como colectivo.

En el caso de las producciones autoevaluativas, se observa que, a través de la escritura, pueden rememorar, tomar distancia y comunicar lo que aprendieron en las prácticas y residencias:

"Esta experiencia me aportó la puesta en práctica de la revisión de nuestras propias intervenciones que en general estandarizamos con rutinas de modelos aprendidos y aprehendidos" (VG).

"la autoevaluación constituye un elemento esencial para la mejora de la práctica, en tanto que permite evaluar la planificación y plantear nuevas líneas de acción. Asimismo, es de gran relevancia objetivar por medio de la palabra escrita aquellos sentimientos y percepciones vividos en la práctica pedagógica, para poder comprender de este modo qué es aquello que subyació a estas intervenciones. A decir verdad, y sobre todo en la escritura del relato de experiencia, implicó un gran desafío para mí, ya que la formación académica no suele promover procesos de escritura que incluyan, de forma tan protagónica, los sentimientos de quien narra su experiencia" (LL).

"Durante el Taller he aprendido muchas cosas relevantes a la formación docente, pero, sobre todo, he aprendido a pensarme. A pensarme y reconocerme como docente, con este quiero decir que he aprendido a reflexionar sobre mi práctica docente (...). [L]a experiencia de la elaboración del portafolio del nivel secundario fue una experiencia muy particular para mí porque con ella

aprendí a aceptar la crítica y al mismo tiempo asumirme como docente. La experiencia de la reflexión en la lectura y escritura de cada una de mis clases fue fundamental y determinante para lo que me propondría realizar durante la segunda etapa del taller" (NG).

A modo de conclusión

Recuperar la evaluación en la formación de profesores, con el sentido de revisión de la práctica pedagógica, como acto de reconocimiento y de ejercicio de una práctica ético-política, resulta fundamental.

Al evaluar, se pretende propiciar un trabajo de reflexión que lleve a los estudiantes a volver sobre las situaciones vividas, la actuación propia y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza, con el fin de reconstruir críticamente tanto la experiencia individual como colectiva. En esa reconstrucción, estimular la problematización, la desfamiliarización y desnaturalización que lleve a pensar las prácticas de enseñanza de otro modo. Como sostiene Perrenoud (2004): "Aprender a reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (p. 50).

Considerar la evaluación desde esta perspectiva ayuda a los docentes en formación a valorar su propio proceso de aprendizaje, tomando conciencia de sus propias motivaciones, al implicarse en un proceso de identificación, registro y análisis de sus producciones, intervenciones y logros. Como plantea Pagès (1999): "Creo que es posible en la formación [docente] (...) concebir la intervención educativa como experimentación reflexiva si (...) se ayuda al alumnado a indagar, analizar y valorar el origen de su pensamiento pedagógico y de sus representaciones" (p. 175).

La evaluación a través del portafolio, como estrategia enmarcada en la evaluación como proceso, ha permitido centrar el proceso formativo en el estudiante como docente reflexivo en formación; construir sentidos y significaciones situadas al trabajo realizado; revalorizar ese trabajo, promover procesos metacognitivos y hacer consciente que la evaluación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

El cierre invita a repensar las propias intervenciones docentes en la formación de profesores y las prácticas evaluativas, con las palabras conclusivas del portafolio de una estudiante: *"Muchas gracias por leerme y acompañarme en este camino de encuentro, reencuentro y desencuentro en el que mi propia curiosidad buscará tener más protagonismo, repreguntándome, reflexionando, buscando romper con los condicionantes internos que muchas veces obturan mi ser, mi ser una buena docente. Gracias por leernos, y acompañarnos en este camino de apostar a una formación que sostiene a las prácticas evaluativas reflexivas como posibilitadoras de una forma de pensar y hacer de la enseñanza una política de reconocimiento de uno y los otros para ser docentes".*

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos instrumentos elaborados por el equipo docente para las presentaciones grupales:

Consigna de formulación inicial:

Acerca de los portafolios

Los portafolios constituyen una manera de presentar sus trabajos con el objeto de favorecer la evaluación. Constituyen una colección que reúne materiales que elaboraron para sus prácticas y otras producciones que constituyen evidencias de sus procesos de aprendizaje.

El portafolio, a partir de su organización en torno a ejes de trabajo, revela el proceso de trabajo realizado por ustedes en un lapso de tiempo significativo, y pone el acento en sus producciones, y en los procesos de comprensión en que se centran dichos trabajos. La finalidad no es sólo evaluar productos sino analizar y reconocer procesos que nos permitan *generar apreciaciones valiosas en torno a la construcción que realizan del saber pedagógico en juego.*

En el marco del tiempo transcurrido hasta el momento en este espacio de Prácticas de la Enseñanza y Residencia, pretendemos que el Portafolio que ustedes van a organizar nos permita valorar y apreciar procesos, problemas, logros realizados en este lapso.

Consideramos que el Portafolio no es una mera colección azarosa de trabajos, sino una forma potencialmente interesante de evaluar el propio desempeño, haciendo consciente en un proceso de reflexión sobre la reflexión las formas de actuar, decir y proponer en vistas de la mejora constante. Para ello, les presentamos los ***tres momentos*** *que organizan el portafolio que elaborarán y los* ***ejes*** *que estructuran cada uno de esos momentos.*

El registro de escritura es desde la propia implicación, por lo cual la narración en primera persona es ineludible a la hora de posicionarse como autor que narra y da cuenta en procesos de reflexión de su propia experiencia:

La situación de partida. *Expectativas, experiencias previas en la enseñanza, objetivos para las prácticas.*

El desarrollo de las prácticas de enseñanza:

- *Observación: su importancia en la formación docente. Registro de observación y reflexión.*
- *Planificación y organización de la enseñanza: contexto de realización (taller y escuela) destinatarios, planes de clase y trabajo reflexivo. Retroalimentación.*

- *Intervenciones en el aula de escuela secundaria: desarrollo de la propuesta. Distancia entre lo pensado, lo realizado y lo concretado en términos de aprendizajes.*

Conclusiones: *Objetivos de desarrollo profesional en función de lo acontecido y realizado. Reflexión propositiva.*

Instrumento de evaluación: presentaciones grupales. Grupo Nº: X

1- Lectura comprensiva de la bibliografía propuesta. a) Presentación del contenido y de la bibliografía. b) Organización de la presentación y desarrollo del contenido que evidencia conocimiento del tema. c) Síntesis de los conceptos e ideas principales. d) Relación entre los aportes de los distintos autores. e) Otros.	
2- Gestión de la clase: a) Introducción del tema y motivación del grupo para el trabajo. b) Selección de estrategias y recursos para el desarrollo del contenido, que promuevan: la comunicación, el pensamiento crítico y la reflexión. c) Previsión de actividades o tareas grupales para la enseñanza. d) Utilización de recursos didácticos o mediadores instrumentales. e) Promoción de un escenario/ ambiente de intercambio y construcción del conocimiento facilitador y motivador para el aprendizaje. (Buen clima de la clase) f) Otros.	
Sugerencias en clave constructiva	

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, Juan M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Recuperado de http://congreso.unter.org.ar/imagenes/9986.pdf
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barberá, Elena; Bautista, Guillermo; Espasa, Ana y Guasch, Teresa (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 3, 2. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Coll, César, Rochera, M. J. y Onrubia, Javier (9 y 10 de julio, 2007). De la Evaluación Continuada hacia la Autorregulación del aprendizaje. Algunos Criterios y Propuestas en la Enseñanza Superior. Comunicación presentada en Universidad de Girona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/CC_MJR_JOEval_07.pdf
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencia Sociales,* 4. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- -Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona. Grao.

| CAPÍTULO 8 |

Posibilidades y reflexiones sobre los usos de las tecnologías de la información y la comunicación en las Prácticas

Virginia López
Miriam E. Medina

Durante las últimas décadas, hemos asistido al inicio de una nueva conformación socio-histórica a partir de la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las mismas han modificado la forma de producir, comunicar, aprender y enseñar. Dichos cambios afectan a la vida de las personas, a la vida en las organizaciones y en diferentes países. Con la aparición de Internet, se rompe la idea de una educación basada en la "transmisión de paquetes de conocimientos acumulados" (ya que la información aumenta de manera exponencial), para convertirse en cómo ser capaz de acceder a la Red, cómo obtener de ella el máximo provecho y, sobre todo, cómo utilizar el volumen ingente de datos accesibles (Castells, 1998).

La creciente presencia que adquieren las Tecnologías de la Información y la Comunicación crece en términos físicos y en relevancia socio-cultural. Su constante revolución interviene e interfiere en los diferentes ámbitos que conforman la realidad social, favoreciendo algunas veces -y otras no- el conocimiento, la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales, redefiniendo, además, las prácticas educativas como mediadores pedagógicos.

En este contexto, jóvenes, adolescentes y adultos reciben la influencia de las TIC que los posicionan como protagonistas de manera directa e incluso abrupta. Este hecho afecta directamente a los modos en que los jóvenes, adolescentes y adultos estudian, se comunican y se expresan, supone a la vez una modificación y adaptación de los diversos ámbitos de actividades y las relaciones en las que construyen su cotidianidad y forjan sus identidades.

La acción docente en lo cotidiano es también, la persistente emergencia de formas y prácticas, sensibilidades y lenguajes, ritualidades y posiciones frente a "lo escolar" que se producen al ritmo de la cultura mediática, pues los cambios que se manifiestan fuertemente en el campo de la comunicación inciden también sobre las prácticas educativas, considerando que es la sociedad la que se transforma, en un marco de valores y cultura propios de la época, y por ende, estos cambios interpelan al sistema educativo.

Las prácticas de la enseñanza se desarrollan en ámbitos complejos, así como son las instituciones educativas, en nivel secundario, superior y en espacios de educación no formal. Si asumimos que la educación es una práctica social, los futuros profesores deberán intervenir, generando y resolviendo las problemáticas que la enseñanza plantee.

En este sentido, tanto los practicantes como los estudiantes se encuentran implicados en el desarrollo de un proceso formativo que incluye el diseño de una propuesta en la que está incluida el recurso tecnológico en la actividad de enseñanza y de aprendizaje previamente planificada. Por lo tanto, en dicha propuesta se integran dos planos: por un lado, la planificación pedagógico-didáctica; por el otro, la incorporación del recurso tecnológico en su desarrollo.

Prácticas, comunicación y educación

En la complejidad del campo de las prácticas aparece entonces la comunicación y la educación como un campo germinal, de carácter relacional, complejo, interdisciplinario y, a veces, conflictivo. La formación práctica de un estudiante universitario y, sobre todo, de una carrera docente, es de gran relevancia y hasta imprescindible, tanto para el desempeño profesional como por su desarrollo personal y académico. Actualmente, se encuentra atravesada por el uso de las TIC en la enseñanza.

Consideramos las prácticas docentes como prácticas profesionales que requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos.

Si la formación docente apunta por sobre todas las cosas a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula, entendemos a las prácticas profesionales como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva, en la que confluyen distintas dimensiones del trayecto de su formación: la propia biografía escolar, la formación de grado y los procesos de socialización profesional.[11]

Zabalza (2010, p. 25) ha incorporado a la formación docente contenidos y herramientas específicas de los procesos comunicacionales, y de las relaciones entre comunicación (producción social de sentidos y significados) y sujetos (formador de subjetividades). Además, la influencia del avance tecnológico en el campo de la comunicación y la información, las nuevas formas de recepción de mensajes, el nuevo rol de los receptores

---

[11]Párrafos seleccionados del Programa del espacio Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente, Carrera de Profesorados, Depto. de Ciencias Sociales, UNQ. Bernal (2015). Recuperado de http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/2016-Profesorados-Practicadelaensenanzayresidenciadocente-ProfLeguizamon-VLopez.pdf

de mensajes mediáticos, la emergencia de la cultura mediática y su incidencia en la sociedad actual. Esto significa mirar a las prácticas desde la comunicación, desde su multiplicidad de relaciones y sentidos.

Tal como afirma Edith Litwin (2002), en las clases, las tecnologías siempre acudieron en ayuda de los docentes, sucediéndose en el tiempo de acuerdo con los cambios en el desarrollo tecnológico: tizas y pizarrones, láminas, videos, filminas, materiales de la *web*. En este sentido, las propuestas que integran aspectos tecnológicos y pedagógico-didácticos requieren que los profesores desarrollen habilidades "que superen la propia tecnología y la reconfiguren de manera creativa para sus propósitos" (Valverde et al., 2010, p. 220).

A fin de lograr mayor contextualización, consideramos apropiado describir el perfil de los estudiantes que realizan sus prácticas educativas (a quienes denominamos, comúnmente, practicantes). En su mayoría, son egresados de la Licenciatura en Comunicación Social, cuya propuesta curricular aborda el estudio de los procesos comunicacionales en la sociedad. A partir de la propuesta curricular del profesorado, desarrollan sus implicancias en los procesos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria, desde distintos campos del conocimiento como la sociología, la filosofía, la comunicación, la psicología y la educación, entre otros.

El propósito del Profesorado de Comunicación es formar alumnos con conocimientos, con un posicionamiento crítico y destrezas prácticas para afrontar los progresos y transformaciones en materia de comunicación, manejo de información, los medios y las Tecnologías de la Información y Comunicación, con sus implicancias en la educación.

Hoy en día, concebimos el ejercicio de la docencia como *promotora* de condiciones de aprendizaje y entornos de convivencia. El nuevo es-

cenario precisa una actuación concreta de los futuros profesores, "cuyos rasgos superen la función transmisora para completarla con una dimensión más dinámica como formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias" (Aguaded-Gómez, 2010b, pp. 118-119).

En los inicios del siglo XXI, se hacen evidentes los cambios significativos que están experimentando diversos ámbitos y puntualmente el ámbito educativo. El dominio de los servicios y de las TIC constituyen parte del proceso de informatización o posmodernización.

Internet es el producto de un determinado tipo de sociedad, denominada Sociedad del conocimiento o Sociedad de la información, y de su infraestructura. En la base de esta sociedad se haya una nueva tecnología: las TIC, e Internet es el producto de su convergencia.

La sociedad del conocimiento nos enfrenta al desafío de repensar la escuela e imaginar nuevos caminos para el cambio educativo. Es evidente que se abren nuevos horizontes para el sistema educativo a partir de las TIC; surgen nuevas formas de conocimiento, la alfabetización audiovisual, entre otros. Cabe aclarar que la transformación no se debe a la incorporación de la tecnología por sí sola, sino al modo en que se hace. Como plantea Cuban (2008), "la música no está en el piano" y "el conocimiento no está en la computadora" (p. 156).

Por lo tanto, los profesores y la comunidad educativa deben dar respuesta, adaptarse al cambio tecnológico y al giro cultural que hemos estado viviendo.

Por los motivos expuestos, queremos destacar que el perfil de los practicantes del Profesorado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes, además de las características antes citadas, se destaca por la intencionalidad de incorporar el mundo digital al

aula con la finalidad no solo de comunicar conocimientos, sino de ofrecer pautas y recursos a los alumnos para que avancen de forma autónoma en su aprendizaje mediante las tecnologías de la información, la comunicación, y el aprendizaje. Tal como explicita Bosco (1995), los estudiantes del Profesorado de Comunicación Social asumen el desafío de "crear un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades" (p. 51).

A continuación, presentaremos relatos de estudiantes del Profesorado en Comunicación realizados durante las prácticas de la enseñanza, a fin de dilucidar qué reflexiones aparecen sobre la docencia, su práctica y la implicancia del uso de las tecnologías.

El propósito de los futuros docentes a través de sus prácticas es fomentar el "*aprendizaje experiencial reflexivo*", diseñando espacios y acciones que promuevan alumnos críticos y creativos con su entorno. Sus intervenciones educativas son analizadas en sintonía con el pensamiento de Schon (1992), quien propuso el concepto de reflexión posterior a la acción, mediante el cual los practicantes aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente. En la misma línea, Paulo Freire (2004, p. 12) sostiene y afirma en "Pedagogía da autonomía" que "*enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción*".

Intencionalidad pedagógica del uso de las tecnologías

Los practicantes refieren a una educación que busca no solo informar a las personas, sino formar con la finalidad de que puedan transformar sus realidades. Una educación en la que el sujeto va descu-

briendo, elaborando, reinventando y apropiándose del conocimiento, y lo hace vivenciando una experiencia educativa (Larrosa, 2010).

Para comprender este punto, presentamos algunas reflexiones realizadas por ellas/os en las aulas.

"Comenzamos a grabar, si bien íbamos tomando el tiempo, se nos fue casi toda la clase en eso. Me sorprendió que hasta Lilian, que tiene problemas para presentar los trabajos y que no participa en clase, se ofreciera a hacer efectos de sonido y personificara con esfuerzo su personaje. Victoria, que es bastante tímida, se mostró suelta al hacer su diálogo. Todos hicieron un gran trabajo. Daniel me preguntó si podía hacer distintas voces para sus personajes, si podía darles personalidad, sin que yo se lo pidiera. Fue un trabajo muy rico y muy disfrutado por todos".

"Por una extraña razón, mi notebook estuvo más lenta que nunca y comenzó a actualizarse de forma automática. En esta clase, comprobé que cuando una persona cruza la línea y se coloca en el rol de docente, la tecnología se pone en contra y te declara la guerra. Sólo 6 años me separaban de la edad de los chicos y me sentía como mis profesoras del colegio de monjas que tenían 70 años y no sabían encender una computadora. Estoy exagerando un poco. Pero lo cierto es que esa situación me puso nerviosa. En ese momento, decidí disimular un poco y bromeé al respecto. Enseguida, recibí la ayuda de los chicos y me dieron algunas recomendaciones".

"A continuación, y con la ayuda de un alma caritativa que hizo de asistente (alumno), pasamos a la segunda actividad. Se trataba del análisis de publicidades audiovisuales tanto argentinas como extranjeras donde se promovían determinados roles y estereotipos para las mujeres y los hombres. El 75% de los chicos continuó con una participación activa, el 25% restante se enganchó recién en la tercera publicidad. Poco a poco, se sumaron

risas y comentarios. Al finalizar cada publicidad, los chicos y yo lanzábamos una pequeña acotación".

Buxarrais & Ovide (2011) se refieren al profesor del siglo XXI como un facilitador que fomenta el debate, la iniciativa y la atención a los estudiantes para que, con guía, vayan encontrando el camino hacia el conocimiento.

En otros relatos, aparecen observaciones particulares sobre el sujeto educativo colectivo particular, y la sorpresa de que el docente del curso confunda el uso de las tecnologías (audiovisuales) con "viejas pedagogías de recepción pasiva al estilo bancario". El estudiante expresa de este modo su opinión sobre cierta ingenuidad, expresada por alumnos adultos, que manifiestan una situación de "suerte" con respecto a su inserción laboral en el sistema. Este registro pone en primer plano las necesidades e intereses de un grupo de estudiantes adultos, que quieren finalizar sus estudios (FINES), con dificultades para realizar una lectura crítica de la situación en la cual se hallan inmersos.

El practicante reflexiona sobre su práctica respecto al modo en que se "*torna más pertinente reflexionar una y otra vez sobre nuestra la práctica concreta, que muy a pesar de sí misma hacia su interior aún se dificulta asumir aquellas cuatro dimensiones necesarias que plantea el autor Ander Egg, Ezequiel (2013)la práctica educativa debiera promover: educar para la autonomía, para el desarrollo de la capacidad empática (ser capaces de ponernos en la perspectiva del otro, desde su biografía), para la cooperación (el trabajo y las acciones cooperativas son lo opuesto al espíritu de competitividad que existe en nuestra sociedad, para afrontar los conflictos inevitables en la convivencia cotidiana; hay que saber asumirlos y encauzarlos).*

También destaca de qué manera existen *"demandas que aparecen más allá de los sujetos, respondiendo a pedidos extracurriculares y con los tiempos acotados por demás"*. En este caso en particular, al finalizar las prácticas en el espacio del FINES, se les solicitó a practicantes y estudiantes preparar algún material comunicacional representativo de la experiencia para mostrar en el acto de finalización de los cursos. Sucedieron una serie de inconvenientes, con fechas y disponibilidad de los requerimientos tecnológicos que hicieron que la muestra no se pudiera concretar. En este contexto, el practicante relata la situación: *"El profesor poseía videos realizados en el marco de su práctica no formal del Profesorado en Comunicación que pone a disposición del requerimiento. Los alumnos del plan se ofrecen a editarlo. En modo virtual, apoyados en las tecnologías, se estructura el relato"*. Con respecto al tiempo, destaca que todo se realiza *contra-reloj*. Tres días de labor concluyen en un genuino producto de la comisión XX, que se presenta a los docentes en la jornada para exposición pública. Sin embargo, las autoridades distritales deciden que no se expondrá, por una cuestión de fechas y para "no incomodar a quienes no utilizaron recursos audiovisuales".

El practicante deja entrever su disconformidad, pero entiende que la decisión de no mostrar el audiovisual realizado por los estudiantes de la comisión de FINES en el cierre se fundamenta en presumir que el uso de las tecnologías puede ser un factor diferenciador, en contraste con el enfoque desarrollado durante las prácticas, las tecnologías y los productos comunicacionales elaborados como posibles estimuladores de los aprendizajes.

Valverde Berrocoso (2011) describe que existen tres modos de entender a la tecnología educativa: 1) de manera instrumental: la incorporación tecnológica por sí sola puede generar cambios y es en

sí educativa; este posicionamiento plantea que los problemas educativos se solucionan dotando a las instituciones escolares con mayor equipamiento y que se superarán los problemas de transmisión en la información; 2) de manera metodológica: las tecnologías deben ser incorporadas al currículum y los diseños curriculares, de esta manera "se conduce a los resultados deseados"; los aprendizajes estarían garantizados por las metodologías, lo más importante es cómo llevar a cabo la enseñanza de una manera más eficaz, y esto promoverá mayores aprendizajes; 3) la tecnología educativa contextualizada, opción con la que concordamos: en ella, los aprendizajes no dependen únicamente de las herramientas tecnológicas, o del diseño meticuloso del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que los aprendizajes surgen de manera compleja. Utilizando la metáfora de una partida de ajedrez, "todo depende de la situación de juego y de las capacidades de los jugadores".

En el siguiente apartado, describiremos dos actividades realizadas por estudiantes del Taller de Prácticas y Residencias del profesorado.

Primera actividad

La propuesta plantea que los estudiantes retomen los aspectos más significativos del trabajo con los Diarios de Formación (dispositivo abordado durante los talleres a partir de los textos de R. Anijovich, 2012), con el fin de crear un muro digital https://padlet.com.

La aplicación Padlet se encuentra *online* y permite crear muros digitales, en los que se pueden utilizar archivos de texto, videos e imágenes. De este modo, sosteniendo la *intencionalidad pedagógica,* se irá constituyendo en un recurso interesante para los formadores. Retomar las narraciones registradas en los diarios permite trabajar con instrumentos metodológicos que colaboran en centrar la mirada sobre las propias prácticas,

propiciar la reflexión acerca de *qué*, *cómo* y *por qué* se hace lo que se hace. En este desarrollo se irá enriqueciendo un trabajo descriptivo, analítico y valorativo del proceso de investigación y reflexión del docente.

A modo de evaluación, a los estudiantes se les propone estructurar los relatos significativos, teniendo en cuenta las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué siento sobre la situación pedagógica y el uso de las TIC?
- ¿Qué pienso sobre la situación? ¿Cuáles fueron sus ventajas y desventajas?
- ¿Qué he aprendido?
- ¿Qué acciones implementaré como resultado de lo que he aprendido?

La escritura y posterior lectura reflexiva (individual o compartida) del diario contribuye a la construcción de la identidad profesional del docente en formación.

La actividad se cierra con un trabajo final. Se solicita que elijan algún recurso audiovisual (*PowerPoint*, un fragmento audiovisual), para sistematizar un recorrido reflexivo por las diferentes instancias del taller. De este modo, se apunta a que realicen una reconstrucción crítica de la experiencia.

Recursos de apoyo:

Ponemos a disposición diferentes tutoriales para la realización de la actividad.

Tutorial Padlet:

http://es.padlet.com/

https://www.fundacionluminis.org.ar/recurso-didactico-online/padlet-crear-un-muro-interactivo-para-compartir

Segunda actividad

Consigna: a partir de las observaciones realizadas, el registro de las clases y las imágenes tomadas durante la realización de las actividades, les pedimos que seleccionen las fotografías que consideren más representativas y las ordenen para dar cuenta del proceso. Posteriormente, en parejas, redactarán un guion breve y realizarán una presentación utilizando la herramienta "Powtoon". Para conocer esta herramienta gratuita, les sugerimos observar el siguiente tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=xRJ9U12AavE.

El objetivo central de esta actividad es que puedan crear un material comunicacional representativo de los aprendizajes acontecidos durante las prácticas y residencias, que pueda ser utilizado en instancias de cierre (en el curso) y posteriormente se ponga en circulación con los demás estudiantes del profesorado.

Conclusiones preliminares

A partir de los relatos de experiencia de los estudiantes, podemos visibilizar que la gran responsabilidad de educar invita a los docentes de hoy a priorizar no solo el contenido y el método, sino también la forma, los vínculos, la interacción, el diálogo, la apertura hacia nuevos y distintos saberes, incluso -en algunos casos- desconocidos por ellos.

El acceso al conocimiento no es exclusividad de la institución escolar, sino que circula, se comparte y se resignifica, principalmente a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Ante esta situación, estudiantes de diferentes edades se muestran interpelados y recibidos en las instituciones. En este contexto, los profesores, lejos de sentirse ajenos a estos cambios, deben tomarlos como

insumos al momento de planificar y desarrollar sus clases, para poder captar el interés de los estudiantes y ofrecerles las herramientas necesarias para que ellos mismos construyan su propio conocimiento a través de un pensamiento crítico.

El uso, la experimentación y la incorporación de las tecnologías en el campo de las prácticas y residencias se convierte en un conocimiento transversal y necesario para cualquier estudiante universitario, más aun para quienes se forman como docentes. La dinámica actual y el acceso a la información requieren de un rol que guíe los procesos de aprendizajes. En consonancia con Torres Rosa María (2011), entendemos que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, que existen múltiples espacios donde se aprende (más allá de los institucionales), y que una enseñanza orientada hacia el aprendizaje requiere de los docentes capacidad y posibilidad para cambiar y cambiarse a sí mismos en ese proceso.

Referencias bibliográficas

- Aguaded-Gómez, J. (2010b). *La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática.* Comunicar, 35,7-8. (DOI: 10.3916/C35-2010-01-01).
- Bosco, J. (1995). Schooling and Learning in an Information Society, en U. S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: Future Versions, OTA-BP-HER-169. Washington DC, Government Printing Office.
- Buxarrais Estrada, M. R. y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, 37, pp. 1-14. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/37_el_impacto_de_las_nuevas_tecnologias_en_la_educacion_en_valores_del_siglo_xxi.pdf
- Castells, M. (1998). *La sociedad informacional*. Madrid: Alianza.
- Cuban, L. (2008). Frogs into Princes. Writings on School Reform. Nueva York, Teachers' College Press. En Dussel, I y Quevedo, L. A, (2010). *VI Foro*

Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.

- Davini, Cristina (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación,* 9, 15, pp. 35-56. Buenos Aires: AGCE.
- Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. En Funes, V. (2004). *Cultura mediática y formación docente: el desafío de educar al aburrido*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/publicaciones/cultura-mediatica-y-formacion-docente-el-desafio-de-educar-al-aburrido.php
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la educación*, 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra.
- Litwin, E. (2002). Las nuevas tecnologías y la práctica de la enseñanza en la Universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (*online*). Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista/revista-del-iice-n%C2%BA-19
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Merriam, S. (1988). Estudio de caso. Investigación en Educación: una aproximación cualitativa (apuntes de cátedra, s/f).
- Pacheco Muñoz, Miguel F. (2007). Educación No Formal. Concepto básico en Educación Ambiental. Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf
- Torres, María Rosa (1999). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En *Los docentes, protagonistas del cambio educa-*

tivo. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" (Cartagena, 1-4) Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C y Larrosa, J. (2010). *Experiencia y alteridad en educación.* Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens.
- Snyder, Ilana; Angus, L.; Sutherland-Smith, W. (2002). Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage. *Cambridge Journal of Education*, 32, 3, pp. 367-383.
- Valverde Berrocoso (2011). *Docentes I-Competentes. Buenas Prácticas educativas con Tic*. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. (2010). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 2011. Madrid: Ministerio de Educación.

| CAPÍTULO 9 |
Conclusiones finales

Hemos considerado las prácticas docentes como prácticas profesionales que requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos. Es importante poder valorarlas de diversas maneras que den cuenta de los procesos, los aprendizajes, el hacer y, mucho más aun, el hacer reflexivo. Esto toma particular importancia en la formación inicial de los profesores/as, teniendo en cuenta que, como profesionales de la enseñanza, ayudarán y guiarán en la construcción de este mismo proceso formativo en los estudiantes a cargo.

A lo largo del libro, venimos recorriendo y componiendo las palabras, sentidos y prácticas con que los docentes formadores y residentes dan cuenta de saberes incipientes acerca del espacio y los tiempos escolares, producto del desarrollo de sus prácticas de enseñanza y las reflexiones durante y posteriores a ellas.

Las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el marco de la asignatura en las carreras de profesorado de la UNQ generan expectativas y emociones diversas: significan la posibilidad de entrar al mundo de la profesión docente, asumiendo responsabilidades propias del trabajo profesional; la valoración de la experiencia y su aprovechamiento bajo el supuesto de que *"es en la práctica, el momento de trabajar de lo que se estudia y vivenciar la características de la profesión elegida y de sí mismos en ese rol*"; la construcción que implica ser un docente en formación y las implicancias que puede tener en relación al propio

crecimiento personal y profesional que la práctica habilita y el sentido de la elección vocacional.

Las estrategias implementadas en nuestra experiencia de formación en las prácticas (sostenidas en la reflexión en y sobre la práctica) son la piedra fundamental sobre la que se constituye la identidad del profesional de la enseñanza, como también el trabajo sobre las crisis y utopías recurrentes al realizar las primeras prácticas docentes. La construcción de trabajo colaborativa en taller posibilita la construcción colectiva de un saber producido en situación que se reactualiza en las situaciones de enseñanza en las aulas donde se concreta la práctica y residencia.

Las prácticas y residencias constituyen una instancia necesaria y movilizante en el campo de las subjetividades con respecto a entender a la inclusión en un marco de la educación como derecho. La tensión y los desafíos consistirán entonces en pensar qué es la educación secundaria de manera situada y atravesada por las prácticas que se despliegan dentro y fuera de cada institución. Reflexionar en torno a los estudiantes que habitan esas escuelas, sus conocimientos, sus deseos, sus motivaciones para formar profesores que puedan comprender las problemáticas, valorar y tomar decisiones, analizando lo que está en juego, quiénes son los sujetos pedagógicos implicados. Que puedan enseñar enraizados en la práctica, para ir más allá de los contenidos las condiciones sociales y culturales en las que se inscriben las escuelas secundarias. Es importante que los estudiantes de los profesorados reflexionen y elaboren estrategias para incluir desde la enseñanza, que puedan pensar su lugar y su rol en relación a su trabajo, que vayan construyendo su identidad docente en relación con sus condiciones laborales. De este modo, como institución, será enriquecedor pensar desde qué lugar se los acompaña en la formación con respecto a estas

cuestiones con una mirada más integral que prepare para enseñar la disciplina, sin perder de vista el contexto.

Este texto, como proceso de construcción de mirada a través de la escritura, constituye un tiempo de procesos reflexivos diferentes. Nos permite comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de quienes las realizan y producen, con implicancia reflexiva y sentido transformativo. Las lecturas que suscitan los registros y relatos puestos en común y compartidos en el taller de prácticas que llevamos adelante, interrumpen lo sabido y nos exigen (como sostiene Larrosa) devolver a las palabras cierta ilegibilidad, la que "han perdido al insertarse demasiado cómodamente en nuestro sentido común" (2005, p. 9).[12] Producir cierta ilegibilidad en lo que es repetitivamente legible. Pequeña y pretenciosa razón para este escrito. Esto es, problematizar lo evidente para construir juntos saberes y prácticas acerca de la docencia, la enseñanza, el trabajo docente en situación y colectivamente.

[12]Larrosa Bondía, J. y Skliar, C. (2005). *Entre la Pedagogía y la Literatura.* Buenos Aires Editorial: Miño y Dávila.

| SOBRE LAS AUTORAS |

Mariela Andrea Carassai. Licenciada y Profesora en Educación (UNQ). Especialista en Educación, con Orientación en Gestión Educativa Universidad de San Andrés. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente en los Profesorados y en la Licenciatura en Educación del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Co-directora del Proyecto de Extensión "De sexo sí se habla", de la UNQ. Cuando se publica este libro se desempeña como directora de la Carrera Licenciatura en Educación (UNQ).

Marcela Elida González. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata- UNLP). Licenciada en Educación (UNQ). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (Flacso). Maestra Especializada en Educación Primaria. Fue docente de la Prácticas de la Enseñanza en las carreras de Profesorado de la UNQ y es Profesora del Instituto de Formación Docente Nº 50 de Berazategui.

Griselda Viviana Leguizamón Muiño. Profesora y Licenciada en Educación (UNQ). Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Evaluación e Investigación Educativa (UNQ). Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Profesora en el espacio de Prácticas de la Enseñanza de las carreras de Profesorados de la UNQ. Coordinadora de Evaluación en la Secretaría de Educación Virtual de la UNQ.

María Mercedes López. Profesora y Licenciada en Educación (UNQ). Profesora de Enseñanza Primaria. Docente investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ. Profesora titular del Instituto Superior de Formación Docente Nº 50, de Berazategui. Profesora ordinaria de las asignaturas Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente y Prácticas de la Enseñanza y Residencia en los Profesorados de la UNQ. Codirectora de los siguientes Proyectos de Investigación Orientados por la Práctica Profesional (UNQ) sobre formación docente y formación en las prácticas de enseñanza: "Las prácticas de enseñanza y el lugar de la reflexión en la formación de estudiantes de Profesorado de la UNQ"; "Las Prácticas de enseñanza en el aula universitaria: concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas de los docentes de las Carreras de Profesorados y Licenciatura en la UNQ"; "Dispositivos y experiencias formativas como puentes entre la formación inicial y la profesión docente". Integra el Programa de Investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas" (UNQ).

Virginia López. Profesora y Licenciada en Comunicación Social (UNQ). Maestranda en Educación. Profesora de Prácticas de la Enseñanza en los Profesorados de la UNQ, y de Comprensión y Producción de Textos en el ciclo introductorio de la UNQ .

Miriam Emilia Medina. Profesora y Licenciada en Comunicación Social (UNQ). Docente en las carreras de Profesorados de la UNQ; en la asignatura Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente en la Licenciatura en Educación, modalidad a distancia; y en Didáctica de la Comunicación. Especialista en Educación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Coordinadora de las Tutorías Académicas correspondientes a carreras de grado en la Universidad Virtual de Quil-

mes. Docente investigadora del Proyecto I+D "Inclusión universitaria y retención estudiantil. 'Estudiantes no tradicionales' en el primer año de ingreso, estrategias institucionales y pedagógicas para la retención en la UVQ/ UNQ desde el punto de vista de los actores implicados". Investigadora en el Proyecto Orientado a la Práctica Profesional "Las prácticas de enseñanza en el aula universitaria: concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de Profesorados y Licenciatura en la UNQ" en la misma universidad.

Valeria Morras. Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (Flacso). Maestranda en Educación (UNLP). Docente-investigadora de la UNQ y la UNLP. Tanto en docencia como en investigación se ha especializado en temáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza en la formación docente, la didáctica de la historia y la historia de la educación.

Irma del Valle Velárdez. Profesora y Licenciada en Educación (UNQ). Maestranda en Formación Docente (UNIPE). Licenciada en Calidad de la Gestión de la Educación (Universidad del Salvador). Diplomada Superior en Didáctica Profesional Docente (UNIPE). Coordinadora de Colectivos Docentes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas - Nodo Sur (UBA - Facultad de Filosofía y Letras). Maestra especializada en Educación Primaria. Profesora en el espacio de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente de las carreras de Profesorados (UNQ). Docente en Institutos de Formación Docente y en Escuelas de Educación Secundaria del Gran Buenos Aires.



Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos

El trabajo con los registros producidos en la instancia de prácticas y residencias, en espacios de socialización abiertos a la escucha y el juicio inter-pares. Las narrativas autobiográficas sobre la propia experiencia escolar y las representaciones que constituyen la subjetividad. Las sesiones de análisis post-residencia como estrategia transversal. La problematización de la evaluación en clave didáctica, a partir de la construcción del portafolio y la valoración del saber pedagógico en juego. El diálogo sobre la mediación de las tecnologías informativas y comunicacionales en los contextos educativos. Los dispositivos y estrategias aquí expuestos, que problematizan y articulan la dimensión reflexiva sobre la práctica en sus estudiantes, constituyen la propuesta del Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente para los profesorados de la UNQ. Una pedagogía crítica que busca contribuir con la formación de profesionales reflexivos, autónomos, emancipados, que garanticen el derecho a una educación para todos.

(serie cursos)





